

Τ.Ε.Ι ΠΑΤΡΩΝ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ ΥΓΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΝΟΙΑΣ

ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ:

**<<ΤΟ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ ΚΑΙ ΟΙ ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ
ΤΟΥ>>.**

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΟΜΑΔΑ:

ΛΙΑΣΚΩΝΗ ANNA

ΚΑΛΔΙΡΗ ΟΛΓΑ

ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ:

ΠΑΝΟΥΡΓΙΑ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΑ

**Πτυχιακή εργασία για τη λήψη πτυχίου στην Κοινωνική Εργασία από το τμήμα
Κοινωνικής Εργασίας της Σχολής Επαγγελματών Υγείας και Πρόνοιας του Ανώτατου
Τεχνολογικού Εκπαιδευτικού Ιδρύματος (Α.Τ.Ε.Ι) Πάτρας.**

ΠΑΤΡΑ 2008

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

Ευχαριστίες.....	6
Περίληψη πτυχιακής.....	7
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	8
Αναγκαιότητα μελέτης	9
Σκοπός της μελέτης.....	9
Ορισμοί όρων.....	10
Α ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ	
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ	
1.1 Μορφές σχολικού εκφοβισμού.....	13
1.1.1 Σωματικός εκφοβισμός.....	13
1.1.2 Λεκτικός εκφοβισμός.....	13
1.1.3 Κοινωνικός εκφοβισμός.....	14
1.1.4 Σεξουαλικός εκφοβισμός.....	14
1.1.5 Φυλετικός εκφοβισμός.....	14
1.2 Κύριες θεωρίες της επιθετικότητας.....	
1.2.1 Ψυχαναλυτική θεωρία.....	16
1.2.2. Θεωρίες των ορμών ή των ενστίκτων.....	17
1.2.3 Θεωρία ματαίωσης.....	18
1.2.4 Κοινωνικογνωστική θεωρία επεξεργασίας πληροφοριών.....	18
1.2.5 Θεωρία μάθησης.....	20
1.2.6 Οικολογικό μοντέλο ερμηνείας της επιθετικότητας.....	21
1.3 Αίτια.....	23
1.3.1 Οικογένεια.....	23
1.3.2 Σχολείο και Επιθετικότητα.....	27
1.3.3 Συμβολή Δασκάλου.....	29
1.3.4 Ομάδα συμμαθητών και φίλων.....	30
1.3.5 Επίδραση Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης.....	31
1.3.6 Χαρακτηριστικά κοινωνίας.....	33
1.4 Χαρακτηριστικά θυτών-θυμάτων-παρευρισκόμενων.....	34
1.4.1 Χαρακτηριστικά θυτών.....	34
1.4.2 Χαρακτηριστικά θυμάτων.....	35
1.4.3 Χαρακτηριστικά παρευρισκόμενων.....	36
1.5 Επιπτώσεις του σχολικού εκφοβισμού.....	38
1.5.1 Σωματικές επιπτώσεις.....	38
1.5.2 Ψυχολογικές επιπτώσεις.....	38
1.5.3 Ακαδημαϊκές επιπτώσεις	39
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΠΡΟΗΓΟΥΜΕΝΩΝ ΕΡΕΥΝΩΝ	
2.1 Έρευνες σε εξωτερικό -Δημογραφικά στοιχεία.....	40

Στις οικογένειές μας

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Εκ των προτέρων θα θέλαμε και οι δυο να πούμε ένα μεγάλο ευχαριστώ στην καθηγήτριά μας, κ. Πανουργιά Κωνσταντίνα, για τις σημαντικές της κατευθύνσεις σε όλο το διάστημα συγγραφής της διπλωματικής μας εργασίας καθώς και για την υποστήριξή της.

Επίσης με τη σειρά μου θα ήθελα να ευχαριστήσω τον Θάνο Τρούμπουλο για την υπομονή του κατά τη διάρκεια της διπλωματικής εργασίας, καθώς και για την απλόχερη βοήθειά του όποτε την είχα ανάγκη. Ακόμη ένα ευχαριστώ στον Λύρο Επαμεινώνδα, για την ανάλυση των ερωτηματολογίων και τον χρόνο που διέθεσε και τέλος ένα ευχαριστώ για την μικρή, αλλά πολύτιμη βοήθειά της, στην Τσαδίμα Μαρία.

Λιασκώνη Άννα.

Ένα ευχαριστώ από μένα στην Μαρία Μουρελάτου για την βοήθεια και την υποστήριξή της.

Καλδίρη Ολγα.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η διεξαγωγή της εκπαιδευτικής διαδικασίας τα τελευταία χρόνια παρακωλύεται από ένα φαινόμενο που έχει κάνει την παρουσία του έντονη τα τελευταία χρόνια. Μιλάμε για τον σχολικό εκφοβισμό(bullying) μεταξύ μαθητών ο οποίος συνεχώς γίνεται όλο και πιο έντονος. Τα αίτια εκδήλωσης τέτοιων συμπεριφορών οφείλονται σε πολλούς παράγοντες με βασικούς την οικογένεια και το σχολείο. Ο σχολικός εκφοβισμός μπορεί να επιφέρει επιπτώσεις στην συμπεριφορά των παιδιών, από τις πιο ήπιες μέχρι τις πιο ακραίες. Είναι ένα φαινόμενο το οποίο έχει εντοπιστεί και σχολιαστεί από πολλούς ερευνητές σε όλο τον κόσμο και είναι φανερή η πρόθεση καταπολέμησής του, μέσω της δημιουργίας προγραμμάτων παρέμβασης στο σχολικό περιβάλλον.

Το δείγμα της έρευνας μας αποτέλεσαν 61 μαθητές (Ε' και Στ' τάξης) ενός Δημοτικού Σχολείου της Πάτρας. Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να συμπληρώσουν την κλίμακα αυτό-αναφοράς του Vernberg (1999) που αποτελεί μία πρωτότυπη μέθοδο εντοπισμού των διαφόρων μορφών και χαρακτηριστικών εκφοβισμού-θυματοποίησης. Βασικός σκοπός της μελέτης μας ήταν να διερευνηθεί η συχνότητα εκφοβισμού που δέχεται στο σχολείο της η παραπάνω ομάδα, καθώς και πόσο αυτός ο εκφοβισμός μπορεί να επηρεάσει την καθημερινότητά τους. Τα στατιστικά αποτελέσματα υποστηρίζουν ότι η ηλικία και το φύλο προσδιορίζει σημαντικά την αντίδραση σε εκφοβιστικές συμπεριφορές. Επίσης κάποια χαρακτηριστικά του ατόμου μπορούν να το οδηγήσουν στην θυματοποίησή του.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, ήταν ένα θέμα που μας απασχόλησε και μας προβλημάτισε έντονα, μέσω της εμπειρίας που είχαμε σε Δημοτικό σχολείο του Δήμου Πατρέων, στα πλαίσια της εργαστηριακής πρακτικής μας άσκησης. Αυτός ο προβληματισμός ήταν ο λόγος που μας ώθησε στην διερεύνηση του συγκεκριμένου φαινομένου.

Ο σχολικός εκφοβισμός (bullying) σαν πεδίο μελέτης και σαν αυτόνομο θέμα, έχει ελάχιστες έρευνες να μας δώσει σε σχέση με αυτές του εξωτερικού. Στην χώρα μας απασχόλησε τους ερευνητές τα τελευταία χρόνια (Καλαντζη-Αζίζι & Ζαφειροπούλου, 2004).

Οι μελέτες που έχουν γίνει στην Ελλάδα είναι κυρίως ποιοτικές και το θέμα του σχολικού εκφοβισμού συνδέεται κυρίως με θέματα που αφορούν την παραβατικότητα των ανηλίκων και την ανεπαρκή εκπαιδευτική διαδικασία και όχι μελέτη, σαν αυτόνομο θέμα (Αρτινοπούλου, 2001).

Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού πολλές φορές, θεωρείται από δασκάλους και κυρίως από γονείς, ως ένας αναπόφευκτος τρόπος για να μεγαλώσει κάποιο παιδί, κυρίως τα αγόρια (Clauss-Ehlers, 2006). Αποτέλεσμα λοιπόν αυτής της θέσης είναι η διατήρηση του φαινομένου, χωρίς καμία προσπάθεια αντιμετώπισης αυτού και η απόκτηση μιας στερεότυπης αντίληψης για το θέμα του εκφοβισμού. Αυτή η στάση απέναντι στο θέμα, κλείνει τα μάτια σε πολλούς. Παιδιά τα οποία συμπεριφέρονται και εκφράζονται μέσω της βίας και της φοβέρας, τους ανοίγεται πιο εύκολα ο δρόμος για την παραβατικότητα και την εγκληματικότητα (Ahmed & Braithwaite, 2004).

Είναι ευθύνη όλων μας, είτε είμαστε ειδικοί ψυχικής υγείας, γονείς, εκπαιδευτικοί, είτε όχι ,να ενημερωθούμε αρχικά για τη φύση του θέματος και να ευαισθητοποιηθούμε για την καταπολέμησή του.

Η παρούσα μελέτη έχει ως σκοπό την παρουσίαση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού και των διαστάσεών του. Επιπλέον ερευνά την συχνότητα και τις μορφές σχολικού εκφοβισμού που δέχονται οι μαθητές της Ε' και Στ' τάξης του Δημοτικού Σχολείου Πατρών κι αν συνδέεται με κάποια χαρακτηριστικά του θύματος.

Η εργασία μας χωρίζεται σε δυο μέρη, εκ των οποίων το πρώτο αποτελεί μία θεωρητική προσέγγιση του φαινομένου και στο δεύτερο αναλύεται η έρευνα που διεξαγάγαμε. Στο πρώτο κεφάλαιο του πρώτου μέρους της εργασίας πραγματοποιείται μία προσπάθεια προσδιορισμού της έννοιας του σχολικού εκφοβισμού, μέσω βιβλιογραφικής ανασκόπησης. Στο δεύτερο κεφάλαιο, επιχειρείται μία εκτενής ανασκόπηση των προηγούμενων ερευνών που έχουν ασχοληθεί με το θέμα στο εξωτερικό, αλλά και στην Ελλάδα. Στο τρίτο κεφάλαιο, επιχειρείται μία εκτενής παρουσίαση των παρεμβάσεων που έχουν εφαρμοστεί για την εξάλειψη του φαινομένου. Στο δεύτερο μέρος, και συγκεκριμένα στο 4^ο κεφάλαιο, παρουσιάζεται ο σχεδιασμός της έρευνας και στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα αυτής μέσω της στατιστικής ανάλυσης των δεδομένων. Η διπλωματική εργασία ολοκληρώνεται στο έκτο και τελευταίο κεφάλαιο με την παρουσίαση των βασικότερων συμπερασμάτων και την παροχή προτάσεων για περαιτέρω έρευνα.

Αναγκαιότητα μελέτης

Η έρευνά μας κρίνεται αναγκαία, γιατί μελλοντικά ως Κοινωνικοί Λειτουργοί μπορεί να βρεθούμε αντιμέτωποι με το φαινόμενο, είτε έχοντας ως αντικείμενο εργασίας την σχολική ηλικία είτε μέσω παραπομπής του παιδιού σε εμάς από το ευρύτερο περιβάλλον. Επίσης, θελήσαμε να μελετήσουμε εκτενώς τη φύση του σχολικού εκφοβισμού γιατί α)είναι λιγιστές οι έρευνες που έχουν διεξαχθεί στην χώρα μας πάνω στο συγκεκριμένο φαινόμενο και β)είναι ένα νέο φαινόμενο που αφορά την πραγματικότητα του ελληνικού σχολείου..

Σκοπός Μελέτης

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διαπιστωθεί σε τι ποσοστό τα παιδιά του Δημοτικού σχολείου, της ε' και στ' τάξης εκφοβίζονται από τους συμμαθητές τους ή από μαθητές άλλων τάξεων.

Οι επιμέρους στόχοι είναι να βρεθεί ποια μορφή εκφοβισμού παρουσιάζεται συχνότερα στο συγκεκριμένο δημοτικό σχολείο, καθώς και τι διαφορές υπάρχουν ανάμεσα στα δυο φύλα ,αλλά και στις ηλικίες όσον αφορά την αντιμετώπιση των εκφοβιστικών συμπεριφορών. Τέλος στόχος μας είναι να διερευνήσουμε κατά πόσο κάποια χαρακτηριστικά των ατόμων μπορούν να τα οδηγήσουν στον εκφοβισμό τους.

Ορισμοί εννοιών

Για την πληρέστερη κατανόηση της εργασίας που ακολουθεί, κρίνουμε σκόπιμο αρχικά την ανάπτυξη κάποιων βασικών εννοιών.

Σύμφωνα με τον Ευαγγελόπουλο (1999) «Η πολύπλευρη πνευματική και σωματική ανάπτυξη των μαθητών μέσα στα πλαίσια που ορίζει ο ευρύτερος σκοπός της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ορίζει το σκοπό του Δημοτικού σχολείου».

-Σχολείο: στόχος του είναι η προετοιμασία των μαθητών για τη μελλοντική ανάληψη ρόλων στην κοινωνία, κοινωνικοποιώντας τους σύμφωνα με τις συνήθειες και τις αξίες αυτής της κοινωνίας και διδάσκοντάς τους τις απαραίτητες γνώσεις για να ανταποκριθούν ως ενήλικες στις πολύπλοκες απαιτήσεις ενός αναπτυγμένου και βιομηχανοποιημένου συνόλου (Κατερέλος, 1999).

Μέσα στο χώρο του σχολείου, δημιουργούνται ομάδες μεταξύ των μαθητών. Σε αυτές τις ομάδες, καθημερινά εμφανίζονται αλληλεπιδράσεις.

-Ομάδα: «είναι ένα δυναμικό σύνολο ατόμων, με κάποιο σκοπό, που κάτω από συνθήκες που ευνοούν την ενότητα, εξελίσσεται σε ένα οργανωμένο σύστημα με αλληλοεξαρτώμενους ρόλους, θεσμούς, κοινούς στόχους, αξίες, στάσεις και ομοιογενή συμπεριφορά, που ικανοποιεί τις ανάγκες των μελών» (Ευαγγελόπουλος, 1998).

«Στις ανθρώπινες σχέσεις, όταν η συμπεριφορά του ενός επηρεάζεται από την συμπεριφορά του άλλου και αντίστροφα, λέμε ότι τα δυο αυτά πρόσωπα βρίσκονται σε μια κατάσταση αλληλεπίδρασης μεταξύ τους» (Κατσορίδου-Παπαδοπούλου, 2006).

Τα ατομικά χαρακτηριστικά και οι προσδοκίες του κάθε ατόμου μέσω της αλληλεπίδρασης μπορούν να οδηγήσουν σε συμβάντα επιθετικότητας και βίας.

Ως επιθετικότητα (Aggressive) σύμφωνα με τον Becker «ορίζονται τα εσωτερικά και εξωτερικά συμβάντα, τα οποία προκαλούν βλάβη στα αντικείμενα της επιθετικότητας» (Καλλιώτης, Καϊσέρογλου, Κολοβός, Μπαμπανίκας & Ταούλας, 2002).

Οι Parke και Slaby (1983) υποστηρίζουν ότι « η επιθετική συμπεριφορά ορίζεται από τις επιπτώσεις της, οι οποίες είναι αρνητικές για το θύμα ».

-Η βία (Violence), σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας (1997), ορίζεται ως η σκόπιμη χρήση της φυσικής δύναμης επιθετική η αμυνόμενη, ενάντια σε άλλο άτομο, μια ομάδα ή κοινότητα, που μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα τραυματισμούς, ψυχολογικά προβλήματα ακόμα και θάνατο (Lutzker, 2002).

Ο σχολικός εκφοβισμός (bullying) είναι ένα υποσύνολο της επιθετικότητας (Orpinas & Horne, 2006), ένας τύπος της επιθετικότητας (Lutzker, 2006). Σαν έννοια, πολλές φορές συγχέεται με αυτή της βίας και της επιθετικότητας. Ο όρος bullying καθιερώθηκε και εφαρμόστηκε στο Ηνωμένο Βασίλειο και χρησιμοποιείται και από την Αμερικάνικη βιβλιογραφία. Πολλές όμως είναι οι χώρες όπου στο λεξιλόγιό τους δεν υπάρχει ο όρος bullying. Έτσι χρησιμοποιούν τον όρο της βίας ή της επιθετικότητας όταν χρειάζεται να περιγράψουν συμβάντα εκφοβισμού στο χώρο του σχολείου. Κάποια στοιχεία όμως διαφοροποιούν αυτούς τους δύο όρους, αυτόν της βίας και του σχολικού εκφοβισμού και γίνεται προσπάθεια να καθιερωθεί για το φαινόμενο της βίας στα σχολεία, ένα κοινό λεξικό (Αρτινοπούλου, 2001).

Ένα βασικό στοιχείο ομοιότητας στους ορισμούς, της επιθετικότητας, της βίας και του σχολικού εκφοβισμού, είναι η έννοια της πρόθεσης. Όταν ένα άτομο μέσω μιας πράξης του, βλάψει ένα άλλο, χωρίς να το θέλει τότε αυτή η πράξη δεν χαρακτηρίζεται από επιθετικότητα. Θα χαρακτηριζόταν μόνο αν υπήρχε η έννοια της πρόθεσης από το άτομο να βλάψει κάποιον άλλο (Lutzker, 2006).

Σύμφωνα με την Παγκόσμια Οργάνωση Υγείας (1997-1998) ο σχολικός εκφοβισμός ορίστηκε ως εξής: «Λέμε ότι ένας μαθητής εκφοβίζεται όταν ένας άλλος μαθητής ή ομάδα μαθητών λένε ή για παράδειγμα κάνουν δυσάρεστα ή επικίνδυνα πράγματα σε αυτόν ή σε αυτή. Εκφοβισμός είναι επίσης όταν ένας μαθητής πειράζεται επανειλημμένα με έναν τρόπο που δεν του/της αρέσει, αλλά δεν είναι εκφοβισμός όταν δύο μαθητές περίπου της ίδιας δύναμης φιλονικούν ή παλεύουν» (Lutzker, 2006).

«Η θυματοποίηση (victimization)/εκφοβισμός αναφέρεται σε βίαιες ή επιθετικές πράξεις που ασκούνται επανειλημμένα από ένα παιδί ή από ομάδα παιδιών εναντίον ενός άλλου παιδιού

με στόχο να του προκαλέσουν σωματικό ή/ και ψυχικό πόνο και τελικά να το υποτάξουν» (Guerin & Hennesy, 2002).

Ένας ορισμός ο οποίος ορίζει τις επιθετικές και της μη επιθετικές συμπεριφορές των παιδιών είναι αυτός των Smith και Sharp (1994):

«Λέμε ότι ένα παιδί έχει ενοχληθεί ή πειραχθεί ή κοροϊδευτεί, όταν ένα άλλο παιδί ή μια ομάδα παιδιών του/ της λένε άσχημα λόγια. Θεωρείται ενόχληση ή πείραγμα όταν ένα παιδί έχει χτυπηθεί, κλωτσηθεί ή απειληθεί. Επίσης όταν έχει κλειδωθεί μέσα σ' ένα δωμάτιο, ή του/ της έχουν σταλεί άσχημα γράμματα, ή όταν ακόμα κανείς δεν του/ της μιλά στο σχολείο. Αυτές οι καταστάσεις μπορούν να συμβούν συχνά και κατά εξακολούθηση και είναι δύσκολο για ένα παιδί που ενοχλήθηκε να υπερασπιστεί τον εαυτό του. Αλλά δεν θεωρείται (ενόχληση ή πείραγμα) όταν δύο παιδιά της ίδιας περιόδου σωματικής δύναμης έχουνε μια διαμάχη ή έναν καυγά στην αυλή του σχολείου» (Καλλιώτης, Καϊσέρογλου, Κολοβός, Μπαμπάνικας, & Ταούλας, 2002).

Ο εκφοβισμός-θυματοποίηση (bullying) μαθητών από συμμαθητές τους αποτελεί μορφή επιθετικής συμπεριφοράς που εμφανίζεται κυρίως στο σχολείο με σοβαρές επιπτώσεις για τη ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού και τη διαδικασία της μάθησης. Ο εκφοβισμός μπορεί να πάρει διάφορες μορφές, όπως αποκλεισμός από την ομάδα (κοινωνικός εκφοβισμός), διάδοση φημών (λεκτικός εκφοβισμός), χτυπήματα (σωματικός εκφοβισμός) (Τσιάντης, 2006).

Α΄ ΜΕΡΟΣ-ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

1.1 Μορφές σχολικού εκφοβισμού.

Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού εκφράζεται κι εκδηλώνεται με πέντε διαφορετικές μορφές, τον σωματικό, λεκτικό, κοινωνικό, σεξουαλικό και φυλετικό εκφοβισμό (Lutzker, 2006).

1.1.1 Ο σωματικός εκφοβισμός: εμπεριέχει συμπεριφορές, όπως η επίθεση, το χτύπημα, το σπρώξιμο, και άλλες συμπεριφορές που σχετίζονται με τη σωματική επιθετικότητα (Lutzker, 2006). Σύμφωνα με τους Κουρκούτα, Γιοβαζολιά & Μητσοπούλου (2006) στον σωματικό εκφοβισμό προστίθενται και συμπεριφορές όπως, βανδαλισμοί, βίαιη είσπραξη χρηματικού ποσού, απειλή με όπλο, σωματικές πράξεις που ταπεινώνουν, μη δίκαιο παιχνίδι με κόλπα καθώς και το κλέψιμο. Συναντάται και ως σωματική κακοποίηση (Guerin & Hennesy, 2002). Συνήθως ο σωματικός εκφοβισμός αναγνωρίζεται από τους δασκάλους και τα υπόλοιπα παιδιά του σχολείου αλλά δίνεται μικρή σημασία στις συνέπειες που θα έχουν τέτοιες συμπεριφορές στο άτομο. Έτσι σπάνια παρεμβαίνουν για την καταπολέμηση του (Lutzker, 2006).

1.1.2 Ο λεκτικός εκφοβισμός: Τα παρατσούκλια, οι απειλές και οι κατάρες είναι οι πιο χαρακτηριστικές εκφράσεις του λεκτικού εκφοβισμού (Lutzker, 2006). Επίσης, συμπεριφορές όπως, αρνητικά σχόλια ή πειράγματα για την εμφάνιση, το ντύσιμο ή τις πράξεις του ατόμου με στόχο την υποτίμηση, το ντρόπιασμα, την δημόσια διαπόμπευση και τον χλευασμό του καθώς και ο εξοστρακισμός αυτού από την ομάδα, προστίθενται στην κατηγορία του λεκτικού εκφοβισμού. Τα κουτσομπολιά και η διάδοση φημών χαρακτηρίζονται κι αυτά ως λεκτικός εκφοβισμός (Rigby, 2008).

Τα κορίτσια πέφτουν συχνότερα θύματα λεκτικών μορφών παρενόχλησης, σε αντίθεση με τα αγόρια που υφίστανται κυρίως σωματικές επιθέσεις (Ζαφειροπούλου & Κλεφταράς, 2004). Αποτελέσματα ερευνών υποστηρίζουν, ότι τόσο στην Αυστραλία, όσο και στη Νορβηγία και την Αγγλία, οι μαθητές αναφέρουν τον λεκτικό εκφοβισμό ως την πιο κοινή μορφή εκφοβισμού (Forero, McLellan, Rissel & Bauman, 1999). Άλλες έρευνες σε σχολεία της Βρετανίας και της Ιρλανδίας αποδεικνύουν ότι ο λεκτικός εκφοβισμός και συγκεκριμένα με

την μορφή της κοροϊδίας, συνοδευόμενος από σωματική επίθεση είναι η πιο συνηθισμένη μορφή εκφοβισμού (Guerin & Hennesy, 2002). Αυτή όμως την μορφή της επιθετικότητας τα δυο τρίτα των μαθητών, σύμφωνα με έρευνα σε σχολεία της Γερμανίας, την εκλαμβάνουν ως κάτι το φυσιολογικό και όχι ως συμπεριφορά εκφοβισμού (Ζαφειροπούλου & Κλεφταράς, 2004).

Μια κατηγορία λεκτικού εκφοβισμού η οποία έχει αυξηθεί σημαντικά τα τελευταία χρόνια, είναι ο εκφοβισμός μέσω διαδικτύου (cyberbullying), ο οποίος εμφανίζεται μέσω δυσφημιστικών ιστοσελίδων (Rigby, 2008), με απειλές μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (e-mail), με απειλές για δημοσίευση προσωπικών πληροφοριών και παρενόχληση με τηλεφωνήματα (Κουρκούτας, Γιοβαζολιάς & Μητσοπούλου, 2006).

1.1.3 Ο κοινωνικός εκφοβισμός: Χαρακτηρίζεται από πράξεις που βλάπτουν τις σχέσεις μεταξύ των παιδιών. Ως τέτοιες πράξεις μπορούν να οριστούν το κουτσομπολιό για ένα παιδί ή οι ψευδείς διαδόσεις για το θύμα ώστε κάποιος να απομακρυνθούν από αυτό (Lutzker, 2006). Σε αυτές της συμπεριφορές προστίθεται και η ψυχολογική βία η οποία επίσης έχει ως άμεσο στόχο τον αποκλεισμό του παιδιού από την ομάδα (Guerin & Hennesy, 2002).

Συνήθως ο κοινωνικός εκφοβισμός με την μορφή των κακοπροαίρετων κουτσομπολιών, την τοποθέτηση ταμπέλας ή την κοινωνική απομόνωση, δεν αναγνωρίζονται εύκολα από τα θύματα ή το προσωπικό του σχολείου (Καλλιώτης, Καϊσέρογλου, Κολοβός, Μπαμπανίκας & Ταούλας, 2002).

1.1.4 Ο σεξουαλικός εκφοβισμός: Η μορφή του σεξουαλικού εκφοβισμού αναφέρεται σε συμπεριφορές που εμπεριέχουν ανεπιθύμητες και αυτόκλητες λέξεις αλλά και σε οποιαδήποτε συμπεριφορά σεξουαλικής φύσης (Lutzker, 2006). Η σεξουαλική κακοποίηση, τα σεξουαλικά υπονοούμενα καθώς και η παρακολούθηση της ιδιωτικής ζωής του θύματος αποτελούν παραδείγματα σεξουαλικού εκφοβισμού. Επίσης έχει παρατηρηθεί ότι συνήθως ένα παιδί μπορεί να δεχτεί σεξουαλικό εκφοβισμό λόγω σωματικών ανωμαλιών ή σεξουαλικών ιδιαιτεροτήτων (Rigby, 2008). Πρέπει τέλος να τονισθεί ότι αυτή η μορφή έχει μελετηθεί ελάχιστα, σε σύγκριση με τις προηγούμενες (Lutzker, 2006).

1.1.5 Ο φυλετικός εκφοβισμός: Μια επιπλέον μορφή σχολικού εκφοβισμού η οποία δεν συναντάται συχνά ως ξεχωριστή, είναι ο φυλετικός εκφοβισμός και τέτοιου είδους εκφοβισμό

μπορεί να δεχτεί κάποιος εξαιτίας της φυλετικής του ταυτότητας (Rigby,2008). Σύμφωνα με τους Κουρκούτα, Γιοβαζολιά και Μητσοπούλου (2006) τα ρατσιστικά σχόλια για ένα άτομο τα τοποθετούν, σε μια ξεχωριστή διάκριση εκφοβισμού, στον συναισθηματικό εκφοβισμό, ο οποίος περιλαμβάνει επίσης συμπεριφορές τρομοκρατίας, ψυχολογικών εκβιασμών και ντροπιάσματος.

Πολλοί από τους ερευνητές που τους έχει απασχολήσει το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, διακρίνουν τις παραπάνω μορφές σε δυο τύπους επιθέσεων. Στις άμεσες και στις έμμεσες.

Οι *άμεσες* επιθέσεις σύμφωνα με την Clauss-Ehlers (2006) περιλαμβάνουν τις συμπεριφορές εκείνες που κατευθύνονται στο θύμα. Συμπεριφορές όπως πειράγματα, σχόλια, χτυπήματα, κλέψιμο και απειλές. Οι *έμμεσες* χαρακτηρίζονται από συμπεριφορές οι οποίες απομονώνουν έναν μαθητή κοινωνικά, μέσω του σκόπιμου κοινωνικού αποκλεισμού. Τέτοιες είναι το κουτσομπολιό, οι φήμες, ο αποκλεισμός ενός μαθητή από την ομάδα των συνομηλίκων.

Μια άλλη τοποθέτηση των συμπεριφορών σε άμεσες και έμμεσες έχει υποστηριχθεί από τον Rigby (2008). Σύμφωνα με αυτόν ο *άμεσος* εκφοβισμός περιλαμβάνει τον λεκτικό εκφοβισμό με τις συμπεριφορές της παρενόχλησης, κοροϊδίας, προσβολών και τα παρατσούκλια. Τον σωματικό εκφοβισμό με τα χτυπήματα ,συγκρούσεις και χρήση όπλου και τέλος εκφράσεις με χειρονομίες, όπως απειλητικές χειρονομίες και επιθετικό βλέμμα σε κάποιο άτομο.

Ως *έμμεσες* συμπεριφορές εκφοβισμού χαρακτηρίζει αυτές που είναι λεκτικές και εκφράζονται μέσω του εξαναγκασμού κάποιου ατόμου για να προσβάλει ή να θίξει κάποιον άλλον, της διάδοσης φημών καθώς και των απειλητικών τηλεφωνημάτων ή μηνυμάτων. Τις σωματικές συμπεριφορές, μέσω του σκόπιμου και άδικου αποκλεισμού ενός ατόμου από την ομάδα και το κρύψιμο προσωπικών αντικειμένων. Καθώς και τις εκφράσεις με χειρονομίες οι οποίες σε αυτή την περίπτωση είναι επανειλημμένες και έχουν πρόθεση να δείξουν σε κάποιο άτομο ότι είναι ανεπιθύμητος.

Κάποιοι άλλοι ερευνητές έχουν προτείνει ότι θα ήταν βοηθητικό να ορίσουν ως άμεσο σχολικό εκφοβισμό, την κοροϊδία και τις επιθέσεις, ενώ ως έμμεσο τον αποκλεισμό και την διάδοση φημών. Το κοινό σημείο όμως αυτών των μορφών είναι ότι προκαλούν στο άτομο προβλήματα και κατάπτωση (Guerin & Hennesy ,2002).

Στην συνέχεια της εργασίας αναπτύσσονται οι κύριες θεωρίες που αφορούν το φαινόμενο της επιθετικότητας και κατ' επέκταση του σχολικού εκφοβισμού.

1.2 Κύριες θεωρίες της επιθετικότητας

1.2.1 Ψυχαναλυτική θεωρία

Η κλασική ψυχαναλυτική θεωρία επηρέασε τη σκέψη πολλών ψυχολόγων, ψυχιάτρων αλλά και παιδαγωγών όσον αφορά τη φύση και την ερμηνεία του φαινομένου της επιθετικότητας. Ο Freud πίστευε ότι η επιθετικότητα είναι εγγενής στην ανθρώπινη φύση και πρότεινε την έννοια του ενστίκτου του θανάτου, το οποίο επιδιώκει την παύση της ζωής και αποτελεί τη βάση των βίαιων και καταστροφικών ενεργειών (Καλαντζή-Αζίζι & Ζαφειροπούλου, 2004). Υποστηρίζει πώς η ικανοποίηση της ορμής του θανάτου που παραμένει στο Εγώ δε φαίνεται να προσδίδει ευχαρίστηση, πράγμα που σημαίνει πως η ορμή του θανάτου δρα από την <<άλλη μεριά της αρχής της ηδονής>> (Καλλιώτης, Καισερόγλου, Κολοβός, Μπαμπανίκας & Ταούλας, 2002).

Σύμφωνα με τον Freud, μέρος της ενέργειας που αντλείται από την τροφή μετατρέπεται σε επιθετική ενέργεια η οποία πρέπει να εκτονώνεται περιοδικά ώστε να μη συσσωρεύεται σε επικίνδυνο βαθμό. Η εκτόνωση της επιθετικής ενέργειας ώστε ένα παιδί να μην προβεί σε σχολικό εκφοβισμό μπορεί να γίνει είτε με κοινωνικά αποδεκτό τρόπο (π.χ. με έντονο παιχνίδι, άθληση) είτε μέσω λιγότερο κοινωνικά αποδεκτών ενεργειών (π.χ. με επιθέσεις λεκτικές ή σωματικές εναντίον άλλων κ.λ.π.). Ωστόσο ορισμένες φορές η επιθετική ενέργεια στρέφεται εναντίον του ίδιου του ατόμου υπό μορφή αυτοτιμωρίας, αυτοακρωτηριασμού ή και αυτοκτονίας (Καλαντζή-Αζίζι & Ζαφειροπούλου, 2004).

Ο Adler (1973) υποστήριξε ότι με την γέννηση του παιδιού εκδηλώνεται η στάση του προς τον εξωτερικό κόσμο με βασική τάση να πετύχει την ικανοποίηση των ορμών με μια στάση εχθρική. Εξαιτίας αυτού του εχθρικού ή ανταγωνιστικού γνωρίσματος υπάρχει μια επιθετική ορμή στο παιδί. Τα γνωρίσματα του χαρακτήρα δεν είναι έμφυτα, αλλά αποκτώνται γενικά στα πρώτα πέντε χρόνια της παιδικής ηλικίας και καθορίζουν την εξελικτική του πορεία. Το ασυνείδητο θεμελιώνεται πάνω στη γνώμη του ατόμου για τον εαυτό του και το περιβάλλον του. Άνθρωποι με επιθετική συμπεριφορά ως παιδιά κατά τα πέντε χρόνια της ζωής τους δοκίμασαν τέτοιες δραματικές καταστάσεις που τους άφησαν μόνιμες και καταστρεπτικές

εντυπώσεις που εξαρτώνται από συνεχείς τρόπους συμπεριφοράς, οι οποίοι φέρνουν το παιδί αντιμέτωπο με τους γονείς και τους γονείς μεταξύ τους εξαιτίας του. Το παραχάιδεμα είναι το πιο βαρύ παιδαγωγικό σφάλμα. Χαρακτηριστικά όπως η ευαισθησία, ανυπομονησία, εκρήξεις θυμού, έλλειψη καρτερίας, περιέχουν στοιχεία επιθετικής συμπεριφοράς. Χαρακτηριστικά παιδιού που ανατράφηκε αυστηρά είναι η επιθετικότητα, αγωνία, αρνητισμός και άλλα. Και οι δύο μέθοδοι προκαλούν νευρωτικούς τρόπους συμπεριφοράς που περιέχουν στοιχεία έκδηλης ή λανθάνουσας επιθετικότητας (Καλλιώτης, Καισερόγλου, Κολοβός, Μπαμπανίκας & Ταούλας, 2002).

1.2.2 Οι θεωρίες των ορμών ή των ενστίκτων

Σύμφωνα με τον McDougall (1923), <<ένστικτο είναι η κληρονομική ή η έμφυτη ψυχολογική τάση, που ωθεί τον οργανισμό να αντιληφθεί και να προσέξει ένα ορισμένο αντικείμενο, να βρεθεί σε κατάλληλη συναισθηματική κατάσταση και να προχωρήσει σε δράση. Το ένστικτο της επιθετικότητας δεν προέρχεται από αντικείμενο μιας ιδιαίτερης τάξης, αλλά από την ματαιώση που ορίζει σαν παρεμπόδιση δραστηριοτήτων που προκαλείται από άλλα ένστικτα, όπως το σεξουαλικό ένστικτο, το ένστικτο της πείνας και το επιθετικό >>.

Ως ένστικτο αντιμετώπιζε την επιθετικότητα και ο εθολόγος Konrad Lorenz (1966) ο οποίος υποστήριζε ότι << ο άνθρωπος όπως και τα ζώα, διαθέτει ένα βασικό ένστικτο επιθετικότητας που κατευθύνεται συχνά εναντίον μελών του ίδιου είδους >>. Ο Lorenz πρότεινε ένα είδος << ψυχουδραυλικού μοντέλου >> των ενστίκτων και υποστήριξε ότι για το επιθετικό ένστικτο, όπως και για κάθε ένστικτο, υπάρχει μια ειδική ενέργεια η οποία συσσωρεύεται και απελευθερώνεται από τα κατάλληλα απελευθερωτικά ερεθίσματα. Κατά συνέπεια, η ένταση με την οποία εκδηλώνεται η επιθετικότητα εξαρτάται από την ποσότητα συσσωρευμένης ενέργειας και την ισχύ του συγκεκριμένου απελευθερωτικού ερεθίσματος (Καλαντζή-Αζίζι & Ζαφειροπούλου, 2004). Σε περίπτωση ανυπαρξίας επιθετικών ενστίκτων προκαλείται στο άτομο μια συμπεριφορά κενών πράξεων που στρέφεται ενάντια στο ίδιο το άτομο. Έτσι λοιπόν, ο Lorenz συνιστά τη διοχέτευση της επιθετικότητας με τα σπορ, το διάλογο ως αναπλήρωση εξευγενισμένης μορφής (Ανταμένκο και συνεργάτες, 1996).

Ο Eibl-Eibesfeld (1973), πραγματεύεται την επιθετικότητα σαν ένστικτο, αλλά αρχίζει τον ορισμό του από την εμφάνιση της συμπεριφοράς. Χαρακτηρίζει σαν επιθετική συμπεριφορά εκείνη που σε δεδομένη σύγκρουση οδηγεί σε υπεκφυγή και σε εγκατάλειψη του αγώνα, μερικές φορές σε φυσικό τραυματισμό ενός μέλους του ίδιου είδους. Επίσης την θεωρεί σαν

μια αντίδραση, που προκαλείται από εξωτερικές συνθήκες μιας κατάστασης ή από εξωτερικούς ερεθισμούς, ορμονικούς, ενδοκρινολογικούς ή από νευρολογικά δεδομένα. (Καλλιώτης, Καισερόγλου, Κολοβός, Μπαμπανίκας & Ταούλας, 2002).

1.2.3 Θεωρία ματαίωσης

Ματαίωση είναι η παρεμπόδιση, που έγινε αισθητή ή η διακοπή αυτής της μορφής συμπεριφοράς που υποκινήθηκε. Η ισχύς της υποκίνησης (ανάγκης και τάσης για ικανοποίηση της ανάγκης) για επιθετικότητα είναι μια λειτουργία του βαθμού της ματαίωσης. Όσο πιο ισχυρή είναι η υποκίνηση τόσο ισχυρή θα είναι η επιθετικότητα. Κατά τον J. Dollard (1970) βασικό μειονέκτημα της αναστολής της επιθετικότητας εξαιτίας της πρόβλεψης τιμωρίας ή αποτυχίας είναι το γεγονός πως πολλές μικρές αναστολές επιθετικότητας από προηγούμενες ματαιώσεις, μπορούν να αθροίζονται και να διαμορφώσουν μια πιο ισχυρή επιθετικότητα. Επίσης εμφανίζεται σε μια κατευθείαν αναστολή της επιθετικότητας συμπληρωματική ματαίωση στην ήδη υπάρχουσα και η οποία προκαλεί νέα υποκίνηση για επιθετικότητα κατά του πρωταίτιου της αναστολής και προξενεί νέες και σοβαρές μορφές επιθετικότητας. (Καλλιώτης, Καισερόγλου, Κολοβός, Μπαμπανίκας & Ταούλας, 2002).

Ο Berkowitz (1974), υποστηρίζει ότι η εμπειρία της ματαίωσης οδηγεί το άτομο σε μια κατάσταση εγρήγορσης και θυμού, αλλά, προκειμένου να εκδηλωθεί σχολικός εκφοβισμός, είναι απαραίτητη η παρουσία ερεθισμάτων που έχουν ήδη συνδεθεί με θυμό ή επιθετικότητα στο παρελθόν. Τέτοια ερεθίσματα μπορεί να είναι όπλα (παιχνίδια) ή επιθετικά πρότυπα συμπεριφοράς (Καλαντζή-Αζίζι & Ζαφειροπούλου, 2004).

Το πλεονέκτημα των διαδικασιών των ματαιώσεων είναι πως μαζί με την κατάλληλη αγωγή το παιδί συνηθίζει να εντάσσεται στην κοινωνία. Ο Staub (1971), υποστηρίζει πως << τα παιδιά αντιδρούν στη ματαίωση με επιθετικότητα που εξαρτάται από την αγωγή που πήραν πρωτίτερα.>>.

1.2.4 Κοινωνικογνωστική θεωρία επεξεργασίας πληροφοριών

Μία από τις πλέον σύγχρονες θεωρίες για την ερμηνεία του φαινομένου της επιθετικότητας είναι η κοινωνικογνωστική θεωρία επεξεργασίας πληροφοριών (social information processing

theories) που αναφέρονται σε κοινωνικά ερεθίσματα κι αναπτύχθηκε από τον Dodge και οι συνεργάτες του (Καλαντζή-Αζίζι & Ζαφειροπούλου, 2004).

Σ' αυτό το σημείο θα ορίσουμε τη γνωστική επεξεργασία ως τη διαδικασία με την οποία το άτομο επεξεργάζεται και ταξινομεί το περιβάλλον και τον εαυτό του με τη βοήθεια της αντίληψης και των δομών, εμπειριών και σκοπών που ήδη υπάρχουν και παίζει σημαντικό ρόλο στη δημιουργία της συμπεριφοράς και στη νέα κατανόηση του κοινωνικού περιβάλλοντος του (Καλαντζή- Αζίζι,1999).

Ο Dodge (1986) υποστηρίζει ότι << όταν ένα παιδί εισέρχεται σε μια κοινωνική κατάσταση, φέρνει μαζί του τις προηγούμενες εμπειρίες του από αντίστοιχες καταστάσεις οι οποίες είναι αποθηκευμένες στη μνήμη του, και έχει συνήθως κάποιο στόχο, όπως να κάνει φίλους, να διασκεδάσει ή να προσπεράσει τους άλλους χωρίς να χρειαστεί να αλληλεπιδράσει μαζί τους>>.

Εάν συμβεί ένα απρόοπτο γεγονός ο τρόπος που θα το ερμηνεύσει και θα αντιδράσει σε αυτό εξαρτάται από το αποτέλεσμα της γνωστικής επεξεργασίας των πληροφοριών η οποία ακολουθεί πέντε βήματα: το πρώτο βήμα είναι η αποκωδικοποίηση των πληροφοριών που αφορούν το γεγονός. Το παιδί πρέπει να επικεντρώσει την προσοχή του στο γεγονός και να συλλέξει τις κατάλληλες πληροφορίες σχετικά με αυτό. Π.χ. , ένα παιδί που δέχεται ένα χτύπημα στην πλάτη από ένα άλλο παιδί αρχικά δεν έχει αρκετές πληροφορίες για να καταλάβει τους λόγους αυτής της πράξης. Έτσι πρώτα θα επικεντρώσει την προσοχή του στις αντιδράσεις του άλλου παιδιού οι οποίες μπορεί να του αποκαλύψουν τις προθέσεις του. Το δεύτερο βήμα είναι η ερμηνεία των πληροφοριών που συνέλεξε. Το παιδί θα συγκρίνει αυτές τις πληροφορίες με άλλες που σχετίζονται με γεγονότα που έχει βιώσει στο παρελθόν. Βάση αυτής της σύγκρισης θα αποφασίσει ποιες ήταν οι προθέσεις που το χτύπησε. Το τρίτο βήμα είναι η αναζήτηση της κατάλληλης αντίδρασης. Το παιδί αναζητά εναλλακτικούς τρόπους για να αντιδράσει στο γεγονός. Το τέταρτο βήμα είναι η απόφαση για τον κατάλληλο τρόπο αντίδρασης στο γεγονός. Η απόφαση αυτή στηρίζεται στην αξιολόγηση των επιπτώσεων κάθε πιθανής αντίδρασης. Τέλος, το πέμπτο βήμα είναι η εκδήλωση της αντίδρασης στην οποία κατέληξε το παιδί. (Καλαντζή-Αζίζι & Ζαφειροπούλου, 2004).

Σύμφωνα με τον Dodge (1986) << τα επιθετικά παιδιά μπορεί σε ορισμένες περιπτώσεις να αντιδράσουν με βίαιο τρόπο διότι βάση των προηγούμενων εμπειριών τους θεωρούν ότι οι

συνομήλικοί τους είναι εχθρικοί απέναντί τους>>. Όταν έχουν να αντιμετωπίσουν τη συμπεριφορά ενός άλλου παιδιού και η πρόθεσή του είναι ασαφής, ψάχνουν να βρουν πληροφορίες που να αποδεικνύουν την προσδοκία τους αποδίδοντάς του, συχνά λανθασμένα, εχθρική πρόθεση. Επομένως θα επιλέξουν να αντιδράσουν επιθετικά και να προβούν σε σχολικό εκφοβισμό, σε αυτό που αντιλαμβάνονται ως πρόκληση από το άλλο παιδί, το οποίο μπορεί να ανταποδώσει την επιθετικότητα. Δημιουργείται έτσι ένας φαύλος κύκλος όπου ενισχύεται η προσδοκία του επιθετικού παιδιού ότι οι άλλοι είναι εχθρικοί απέναντι του. (Καλαντζή-Αζίζι & Ζαφειροπούλου, 2004).

Συνοψίζοντας, η κοινωνικογνωστική θεωρία πρεσβεύει ότι το άτομο μπορεί να προσαρμοστεί στο κοινωνικό περιβάλλον και να επιδράσει επάνω του διότι

A) Μπορεί να παρατηρεί την συμπεριφορά των άλλων και να μιμείται.

B) Μπορεί τις παρατηρήσεις, τα γεγονότα και τις εμπειρίες να τις κάνει σύμβολα και με τη βοήθεια τους να συγκρατεί όλα αυτά στη μνήμη του, να σκέπτεται πάνω σ' αυτά, να κάνει καινούργια σχέδια και να δημιουργεί.

Γ) Μπορεί τελικά μέσω αυτόβουλης κινητοποίησης και επίγνωσης των επιπτώσεων να καθοδηγήσει ο ίδιος τον εαυτό του και να τροποποιήσει την συμπεριφορά του (Καλαντζή-Αζίζι, 1999).

1.2.5 Θεωρίες μάθησης

Ο Bandura, κύριος εκπρόσωπος της θεωρίας της κοινωνικής μάθησης, έγινε παγκόσμια γνωστός με τις έρευνες του για την επιθετική συμπεριφορά των παιδιών. Τόνισε ιδιαίτερα την σπουδαιότητα της μιμητικής μάθησης (imitation learning), της μάθησης μέσω των προτύπων (modeling) και το θέμα της αυτοενίσχυσης (Καλαντζή-Αζίζι, 1999).

Αναλυτικότερα, κατά τον Bandura, το παιδί μαθαίνει επιθετικές συμπεριφορές μέσω της παρατήρησης και μίμησης προτύπων. Τέτοια πρότυπα είναι οι γονείς και οι συνομήλικοι, καθώς και πρότυπα που προέρχονται από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης αλλά και την ευρύτερη κοινωνία. Η μάθηση μέσω της παρατήρησης και της μίμησης προτύπων στηρίζεται σε τέσσερις διεργασίες. Η πρώτη διεργασία αφορά τη λειτουργία της προσοχής που καθορίζει το βαθμό στον οποίο το παιδί θα προσέξει το πρότυπο, τα χαρακτηριστικά του προτύπου στα οποία θα επικεντρωθεί η προσοχή του και την ακρίβεια με την οποία θα καταγράψει τις παρατηρήσεις του. Η δεύτερη διεργασία αναφέρεται στην διατήρηση των παρατηρήσεων στη

μνήμη, η οποία στηρίζεται στη νοητική τους αναπαράσταση και επανάληψη. Η τρίτη διεργασία αφορά την κινητική αναπαραγωγή δηλαδή την μίμηση όσων συμπεριφορών έχει παρατηρήσει και αποθηκεύσει στη μνήμη του το παιδί. Η τέταρτη διεργασία αφορά τα κίνητρα της συμπεριφοράς που καθορίζουν εάν τα όσα έχει μάθει το παιδί θα μεταφραστούν σε πράξη.

Μελέτες έχουν δείξει ότι, όταν το παιδί παρατηρεί ένα πρότυπο, δεν μαθαίνει μόνο συμπεριφορές, αλλά μαθαίνει και τις συνέπειες που έχουν αυτές για το πρότυπο. Η ενίσχυση δια αντιπροσώπου (vicarious reinforcement) θα καθορίσει εάν το παιδί θα μιμηθεί όσα έχει μάθει παρατηρώντας το πρότυπο. Το παιδί θα επαναλάβει τα όσα παρατήρησε εάν το πρότυπο δεν τιμωρήθηκε για τις πράξεις του ή ακόμα εάν επιβραβεύτηκε για αυτές. Εάν όμως το πρότυπο τιμωρήθηκε για τις πράξεις του, το παιδί δεν θα επαναλάβει όσα έμαθε παρατηρώντας το. (Καλαντζή-Αζίζι & Ζαφειροπούλου, 2004).

Στη συντελεστική μάθηση παίζει σπουδαίο ρόλο η δημιουργία δυναμικών επιθετικότητας. Αυτό ισχύει πρώτα απ' όλα στην πρώτη παιδική ηλικία, όπου γνωρίζοντας μόνο τη γλώσσα των μορφασμών και των χειρών, δεν μπορούν να αντιμετωπίσουν τυχόν ανταγωνιστές τους λεκτικά, τείνουν συχνά σε καταστροφικές και επιθετικές συμπεριφορές. Αυτές οι επιθετικές συμπεριφορές, ανάλογα με την ενίσχυση του περιβάλλοντος, γίνονται μέρος της γενικότερης συμπεριφοράς. Τις περισσότερες φορές η επιθετική συμπεριφορά ενισχύεται, επειδή οι γονείς παρεμβαίνουν όχι συμφιλιώνοντας, αλλά τιμωρώντας, πράγμα που συμβάλλει στη βραδεία, αλλά σταθερή δόμηση επιθετικών τρόπων συμπεριφοράς. Μέσω της συντελεστικής μάθησης, συντελείται μάθηση νέων τρόπων συμπεριφοράς που μπορούν να ενισχυθούν. Η μάθηση όπως και η ενσυνείδητη μάθηση, συντελείται στη δημιουργία σύνθετης συμπεριφοράς και παίζει επίσης ρόλο στην εκμάθηση της μη αποδεκτής επιθετικότητας (Ανταμένκο και συνεργάτες, 1996).

1.2.6 Οικολογικό μοντέλο ερμηνείας της επιθετικότητας

Η κύρια θεωρία του οικολογικού μοντέλου βασίζεται στο ότι ο άνθρωπος και το περιβάλλον παρατηρούνται σαν ένα ενιαίο, περίπλοκο σύστημα αλληλεπίδρασης. Όταν γίνονται αλλαγές σ' ένα μέρος της ολότητας, τότε αυτό έχει αντίκτυπο και στα άλλα μέρη (Καλαντζή-Αζίζι, 1999).

Οι ειδικοί επιστήμονες ενδιαφέρονται να εντάξουν τα διάφορα φαινόμενα στο όλο οικοσύστημα του σχολείου δηλαδή της σχέσης του μαθητή με εκπαιδευτικούς και τους συμμαθητές αλλά και την υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου. Εφόσον ορίζουμε τα σχολεία και τις τάξεις ως οικοσυστήματα, αυτό σημαίνει πως η συμπεριφορά του καθενός μέσα στην τάξη ή το σχολείο, όπου εμφανίζεται πρόβλημα, επηρεάζει και επηρεάζεται από αυτήν την προβληματική συμπεριφορά. Οποιαδήποτε αλλαγή στην αντίληψη ή τη συμπεριφορά ενός ατόμου που σχετίζεται με το πρόβλημα είναι δυνατόν να επηρεάσει την προβληματική συμπεριφορά. (Καλλιώτης, Καισερόγλου, Κολοβός, Μπαμπανίκας & Ταούλας, 2002).

Η οικοσυστημική προσέγγιση χαρακτηρίζεται από τα εξής γνωρίσματα:

- Εστιάζεται στην αλλαγή της προβληματικής κατάστασης και όχι στην διάγνωση ατόμων με προβλήματα.
- Δεν απαιτεί πολύπλοκα προγράμματα που έχουν σκοπό είτε να αντικαταστήσουν είτε να συμπληρώσουν τα όσα γίνονταν ως τώρα. Οι οικοσυστημικές ιδέες μπορούν να χρησιμοποιηθούν εύκολα και άνετα από εκπαιδευτικούς που έχουν διαφορετικό τρόπο αντιμετώπισης ο καθένας και δουλεύουν κάτω από διαφορετικές συνθήκες.
- Επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να αρχίσουν με τις πτυχές εκείνες του προβλήματος, που μπορούν εύκολα να αντιμετωπιστούν.
- Ενθαρρύνει πολλές και διαφορετικές ερμηνείες για την ίδια προβληματική συμπεριφορά.
- Ενθαρρύνει τη συναισθηματική ανοχή και την ευρύτητα αντιλήψεων, ιδίως όταν έχει κανείς να αντιμετωπίσει χρόνια προβλήματα.
- Είναι σχεδιασμένη για να οικοδομήσει πάνω στα θετικά στοιχεία - στις δυνάμεις του ατόμου- όχι για να υπερνικήσει αδυναμίες.
- Οι οικοσυστημικές ιδέες μπορούν να γίνουν κτήμα του καθενός ακόμα κι αν δεν έχει ειδικές γνώσεις για το θέμα αυτό.

Επίσης, λαμβάνονται υπ' όψη όχι μόνο η εξωτερικευμένη συμπεριφορά, αλλά και οι συναισθηματικές ή γνωστικές ικανότητες του ατόμου και διερευνούνται διεξοδικά πιθανές στρατηγικές που εφαρμόζει το άτομο για να φθάσει σε μια θετική προσαρμογή π.χ.

στρατηγικές ελέγχου (mastery), αντιμετώπισης (coping) και άμυνας (defence) (Καλαντζή-Αζίζι,1999).

Πολλές φορές, τα προβλήματα που εμφανίζονται περιγράφονται με αναφορά στο άτομο, στις ελλείψεις του και στα γεγονότα του παρελθόντος. Για παράδειγμα, ένα παιδί που είναι συχνά επιθετικό: α) θεωρείται ότι το ίδιο έχει πρόβλημα β)του καταλογίζονται ελλείψεις, όπως διάσπαση προσοχής, υπερκινητικότητα, δυσκολίες μάθησης γ) εντοπίζονται γεγονότα και συνθήκες από το παρελθόν του (π.χ. ότι προέρχεται από διαλυμένο σπίτι), για την ερμηνεία της επιθετικότητάς του. (Καλλιώτης, Καισερόγλου, Κολοβός, Μπαμπανίκας & Ταούλας, 2002).

1.3 Αίτια Επιθετικότητας

Ο σχολικός εκφοβισμός, όπως και κάθε άλλη επιθετική συμπεριφορά δεν είναι μια συμπεριφορά με την οποία γεννιέται το άτομο. Είναι μια επίκτητη συνήθεια ή διάθεση. Οι εχθρικές ενέργειες του ατόμου επηρεάζονται κυρίως από κοινωνικά παρά από βιολογικά αίτια (Herbert, 2000). Οι βιολογικοί παράγοντες εξηγούν την επιθετικότητα των ατόμων μόνο σε συνδυασμό με τους οικογενειακούς και κοινωνικούς παράγοντες (Καλαντζή-Αζίζι & Ζαφειροπούλου, 2004).

Παρακάτω αναπτύσσονται τα αίτια τα οποία πολλές φορές, δημιουργούν και διατηρούν, τις συμπεριφορές της επιθετικότητας. Σαν πρώτα και πιο σημαντικά θα παρουσιαστούν αυτά τα οποία αποτελούν για το άτομο τις κύριες πηγές κοινωνικοποίησης του, τα οποία είναι η οικογένεια και το σχολείο. Αν και η οικογένεια κρατιέται συχνά ψηλά ως αρχικός θεσμός κοινωνικοποίησης, αυτό δεν κάνει το σχολείο να χάνει την σημαντικότητά του (Ahmed & Braithwaite, 2004).

1.3.1 Οικογένεια

Η οικογένεια γίνεται για το άτομο από τις πρώτες μέρες της ζωής του, ο χώρος μέσα στον οποίο ικανοποιεί της ανάγκες του για φροντίδα, αγάπη και προστασία. Σύμφωνα με τις Καλαντζή-Αζίζι και Ζαφειροπούλου (2004), η ποιότητα σχέσης των γονέων με το παιδί τους, οι τρόποι ανατροφής που χρησιμοποιούν και γενικά οι εμπειρίες του παιδιού στο

οικογενειακό του περιβάλλον μπορούν να λειτουργήσουν είτε προστατευτικά είτε επιβαρυντικά για την προσαρμογή του.

Αρχικά θα αναζητήσουμε τα αίτια για την δημιουργία μιας ψυχοπαθολογικής εκδήλωσης, όπως της επιθετικής συμπεριφοράς των παιδιών, σε δημογραφικές μεταβλητές που συνδέονται με την οικογένεια. Το επίπεδο της οικονομικής στέρησης, η ύπαρξη ενός μόνο γονέα (μονογονεϊκές οικογένειες), το μέγεθος, αλλά και η εθνικότητα της οικογένειας είναι παράγοντες που συχνά συσχετίζονται με την εκδήλωση της επιθετικής συμπεριφοράς του παιδιού (Cavell, 2000).

Παιδιά τα οποία προέρχονται από την κατώτερη κοινωνική τάξη, στην οποία πολλές φορές δημιουργούνται βάνουσες και επιθετικές συμπεριφορές στον οικογενειακό χώρο, οδηγούνται και τα ίδια στην εκδήλωση παρόμοιων συμπεριφορών. Τέτοιες συμπεριφορές τα φέρνουν αντιμέτωπα με την μετέπειτα δύσκολη προσαρμογή τους στο χώρο του σχολείου (Καλλιώτης, Καϊσέρογλου, Κολοβός, Μπαμπάνικας, & Ταούλας, 2002).

Η γένεση της επιθετικότητας, μπορεί επίσης να οφείλεται στο μέγεθος της οικογένειας, καθώς και στις σχέσεις μεταξύ των μελών της. Σίγουρα μια ολιγομελής οικογένεια μπορεί να διαθέσει περισσότερο χρόνο για κάθε παιδί της. Κατανοούν έτσι πιο εύκολα τα προβλήματα τους, με αποτέλεσμα να γίνονται λιγότερο αυταρχικοί και απότομοι μαζί τους (Καλλιώτης, Καϊσέρογλου, Κολοβός, Μπαμπάνικας & Ταούλας, 2002).

Έρευνες έχουν δείξει ότι παιδιά που εκφοβίζονται και έχουν διαμορφώσει μια επιθετική συμπεριφορά, είναι περισσότερο πιθανό να μην έχουν μεγαλώσει και με τους δυο τους γονείς και κυρίως με τον πατέρα (Baldry & Farrington, 2005). Η απουσία επαφής του παιδιού με τους γονείς του, έχει ως αποτέλεσμα την κλιμάκωση της επιθετικής του συμπεριφοράς (Κουντούρης, 2006). Κυρίως η σχέση του παιδιού με την μητέρα, μπορεί να συμβάλλει στην ανάπτυξη επιθετικών συμπεριφορών, στην περίπτωση που η πρώτη δεν προσφέρει ζεστασιά και αγάπη στο παιδί (Καλαντζή-Αζίζι & Ζαφειροπούλου, 2004).

Η δημιουργία της επιθετικής συμπεριφοράς μπορεί να οφείλεται επίσης στους τρόπους διαπαιδαγώγησης που χρησιμοποιούν οι γονείς για την ανατροφή του παιδιού τους. Η τάση των γονέων να είναι αυστηροί, υπερβολικά σφωρονιστικοί ή να απορρίπτουν συναισθηματικά το παιδί τους, η οικογενειακή σταθερότητα ή οργάνωση, καθώς και το επίπεδο ζεστασιάς και

η δυνατότητα παρακολούθησης και ελέγχου αυτού, αποτελούν κάποιους από αυτούς τους τρόπους (Cavell, 2000). Επίσης οι υπερβολικά αυστηρές ή ακατάλληλες τιμωρίες, καθώς και η εχθρική στάση των γονέων απέναντι στις επιθετικές ενέργειες του παιδιού προστίθενται στα παραπάνω (Κουρκούτας, 2007).

Από την άλλη πλευρά, η χαλαρή πειθαρχία και η ανικανότητα επιβολής ξεκάθαρων ορίων μπορούν να οδηγήσουν το παιδί στην εκδήλωση μη ελεγχόμενης επιθετικής συμπεριφοράς. Συνήθως τα λεκτικά μηνύματα, η επικοινωνία και τα σήματα που χρησιμοποιούνται μέσα στο σπίτι ενός επιθετικού παιδιού είναι αρνητικά. Επίσης τα όρια που τίθενται από τους γονείς, παρατηρείται ότι στα επιθετικά παιδιά είναι κυρίως χαλαρά, ενισχύοντας έτσι την αρνητική συμπεριφορά (Herbert, 2000).

Πολλές φορές οι γονείς αδυνατούν να αντικαταστήσουν την συμπεριφορά εξαναγκασμού του παιδιού, με πιο ώριμες συμπεριφορές, σύμφωνα με τον Patterson(1982) κι αυτό οφείλεται στις παρακάτω συμπεριφορές αυτών:

- Αμέλεια στο να διδάξουν στα παιδιά τους τις πρώτες κοινωνικές δεξιότητες, όπως χρήση γλώσσας.
- Ενίσχυση συμπεριφορών εξαναγκασμού, με το να ασχολούνται με αυτές.
- Δεν σταματούν τον εκφοβισμό του παιδιού τους από τα άλλα του αδέρφια, με άμεσο αποτέλεσμα την υιοθέτηση παρόμοιας συμπεριφοράς από το παιδί-θύμα για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού του.
- Ασυνεπής τιμωρία παιδιού.
- Αδύναμος και μη πειστικός τρόπος τιμωρίας (Herbert, 2000).

Τέλος ως σημαντική μεταβλητή δημιουργίας επιθετικής συμπεριφοράς στα παιδιά θεωρείται η επιθετικότητα που εκδηλώνουν οι ίδιοι οι γονείς και γενικά συμβάντα που οδηγούν στην διάλυση της οικογένειας. Ως τέτοια μπορούν να χαρακτηριστούν, η μη επαγγελματική ικανοποίηση των γονέων, μεταδοτικά περιστατικά, ψυχικές ασθένειες, μίσος για ένα ανεπιθύμητο παιδί (Καλλιώτης, Καϊσέρογλου, Κολοβός, Μπαμπάνικας & Ταούλας, 2002), συζυγική δυσαρέσκεια, ένας χωρισμός ή ένα διαζύγιο καθώς και ο γονικός αλκοολισμός (Cavell, 2000). Όλα τα παραπάνω μπορούν να οδηγήσουν τους γονείς σε ακραίες συμπεριφορές με άμεση επίδραση στην συμπεριφορά των παιδιών τους.

Επιπλέον, οι φτωχές ή περιορισμένες δεξιότητες επίλυσης των συζυγικών συγκρούσεων, καθώς και η χρήση επιθετικών τρόπων επίλυσης των προβλημάτων από τους γονείς, έχουν άμεση επίδραση στην συμπεριφορά των παιδιών. Η επίλυση των προβλημάτων τους, μέσω της επιθετικής συμπεριφοράς αποτελεί για το παιδί μίμηση προτύπου και το ίδιο τείνει να συμπεριφέρεται και να λύνει τα προβλήματα του με τον ίδιο τρόπο. Έρευνες δείχνουν ότι τα παιδιά που έχουν εκτεθεί σε συζυγικές συγκρούσεις είναι περισσότερο ευάλωτα στην εμφάνιση διαταραχών, είτε εξωτερικευμένων είτε εσωτερικευμένων και τείνουν να εκδηλώσουν επιθετική συμπεριφορά και τα ίδια (Κουρκούτας, 2007).

Η χρήση σωματικής βίας από τους γονείς στα παιδιά τους συνδέεται επίσης με τα προβλήματα συμπεριφοράς, όπως η εκδήλωση επιθετικότητας (Καλαντζή-Αζίζι & Ζαφειροπούλου, 2004). Παιδιά τα οποία έχουν κακοποιηθεί σωματικά από τους γονείς τους, έχει αναδειχθεί μέσω ερευνών ότι εκδηλώνουν επιθετικότητα και μάλιστα κατά τη διάρκεια παιχνιδιών με τους συνομηλίκους τους. Επίσης η χρήση σωματικών και επιθετικών μορφών τιμωρίας από τους γονείς στα παιδιά συσχετίζεται με την δημιουργία επιθετικότητας σε αυτά. Η συστηματική σωματική κακοποίηση οδηγεί τα παιδιά στην αδυναμία της εσωτερίκευσης θετικών προτύπων συμπεριφοράς, αφού τα πρότυπα που δέχονται από τους γονείς τους δεν είναι θετικά (Κουρκούτας, 2007).

Οι παραπάνω παράγοντες που σχετίζονται με την οικογένεια και συμβάλλουν στην εκδήλωση της επιθετικότητας διερευνήθηκαν και σε συγκριτικές μελέτες. Σύμφωνα με τον Patterson και τους συνεργάτες του διαπιστώθηκαν κάποιες διαφορές ανάμεσα στις οικογένειες των “φυσιολογικών παιδιών” και σε αυτές των επιθετικών παιδιών. Στα εξής σημεία:

-Έλλειψη συνέπειας στους τρόπους πειθαρχίας παρουσιαζόταν από τους γονείς των επιθετικών παιδιών.

-Η χρήση της τιμωρίας ήταν αναποτελεσματική γιατί είτε αυτή δεν σχετιζόταν με το παράπτωμα είτε επειδή οι γονείς ενέδιδαν τελικά στις απαιτήσεις του παιδιού όταν εκείνο αντιδρούσε.

-Έλλειψη επίβλεψης ή ελέγχου από τους γονείς των επιθετικών παιδιών και μοναξιά επειδή περνούσε πολλές ώρες μόνο του στο σπίτι.

-Οι γονείς των επιθετικών παιδιών δεν ήταν τρυφεροί και ζεστοί με το παιδί τους. Δεν συζητούσαν μαζί του ώστε να του εξηγήσουν το σωστό και το λάθος, το πρέπει και δεν πρέπει μιας συγκεκριμένης κατάστασης. Δεν συμμετείχαν μαζί τους σε κοινές ευχάριστες δραστηριότητες.

-Τέλος οι μητέρες των επιθετικών παιδιών θεωρούσαν συχνά ότι οι ίδιες είναι τα θύματα της επιθετικότητας των παιδιών τους (Herbert, 2000).

Συμβαίνει όμως και η περίπτωση, η επιθετική συμπεριφορά να εμφανιστεί στο παιδί, όταν το οικογενειακό του περιβάλλον δεν είναι απαραίτητα παθολογικό. Ο λόγος οφείλεται και πάλι στην οικογένεια η οποία δεν εκφράζει βέβαια τα παραπάνω χαρακτηριστικά αλλά αντίθετα ενισχύει το παιδί θετικά. Αυτή όμως η θετική ενίσχυση δεν συνοδεύεται από επαρκή έλεγχο ,κανόνες και όρια στην καθημερινότητά του, με αποτέλεσμα το άτομο να εκδηλώνει ανεξέλεγκτες συμπεριφορές επιθετικότητας (Κουρκούτας, 2007).

Εμπειρική έρευνα για τον εκφοβισμό και τις γονεϊκές πρακτικές ανατροφής του παιδιού, υποστηρίζει την άποψη ότι η βία στο σπίτι γέννησε την βία στο σχολείο (Ahmed & Braithwaite, 2004). Η επιθετικότητα λοιπόν δημιουργείται και μεταφέρεται από το χώρο του σπιτιού, στον χώρο του σχολείου, μεταδίδοντας την έτσι και στα άλλα παιδιά (Καλλιώτης, Καϊσέρογλου, Κολοβός, Μπαμπάνικας & Ταούλας, 2002).

1.3.2 Σχολείο και Επιθετικότητα

Η οικογένεια όπως προαναφέρθηκε είναι ένας από τους πιο σημαντικούς παράγοντες κοινωνικοποίησης του ατόμου. Μια τέτοια αντίληψη όμως, πολλές φορές ανακουφίζει τα σχολεία από την ευθύνη της επέμβασης. Πιστεύουν ότι η ζημιά έγινε από το σπίτι και είναι δύσκολο να διορθωθεί στο σχολείο (Κουρκούτας, 2007). Πολλοί όμως είναι αυτοί που πιστεύουν ότι οικογένεια και σχολείο είναι δύο διασυνδεδεμένοι θεσμοί κοινωνικοποίησης (Ahmed & Braithwaite, 2004). Τα αποτελέσματα της κοινωνικοποίησης στο οικογενειακό περιβάλλον, αξιολογούνται και φανερώνονται πρώτη φορά, με την παρουσία του παιδιού στο χώρο του σχολείου (Ζαφειροπούλου & Κλεφταράς, 2004). Σε αυτή την περίπτωση η σχολική βία, ως κοινωνικό φαινόμενο ερμηνεύεται ως μια μετατόπιση της ενδοοικογενειακής βίας στη σχολική βία (Αρτινοπούλου, 2001).

Το σχολείο λειτουργεί συμπληρωματικά ως προς την οικογένεια. Διευκολύνει την ένταξη των παιδιών στην ευρύτερη κοινωνία που πολλές φορές η δομή αυτής και η οργάνωση, διαφέρουν από αυτούς της οικογένειας και παίζει σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη και ενίσχυση της ψυχοκοινωνικής ταυτότητας του παιδιού. Όμως η εκπαιδευτική διαδικασία κρύβει και

πολλούς κινδύνους. Το σχολείο είναι αυτό που τις περισσότερες φορές αξιολογεί τα συναισθηματικά και συμπεριφορικά προβλήματα των παιδιών, τα οποία στο χώρο του σχολείου είτε διατηρούνται είτε αντιμετωπίζονται. Είναι όμως και αυτό που πολλές φορές συμβάλλει στη δημιουργία τυχόν προβλημάτων στο άτομο (Κουρκούτας, 2007). Η ασφάλεια που προσφέρει ο χώρος του σχολείου συνεπάγεται και την ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η χαμηλής ποιότητας εκπαίδευση που μπορεί να παρέχεται στους μαθητές μπορεί να θεωρηθεί ως σύμπτωμα της σχολικής βίας (Αρτινοπούλου, 2001).

Αυτά τα προβλήματα συνδέονται με διάφορους παράγοντες. Σύμφωνα με την Αρτινοπούλου (2001) η σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού σε σχολεία της Ελλάδας αλλάζει διαρκώς την τελευταία δεκαετία. Η συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία των μεταναστών, από την Αλβανία αλλά και από άλλες χώρες της Ανατολικής Ευρώπης σε συνδυασμό με τις παραδοσιακές μειονότητες των τσιγγάνων και των μουσουλμάνων, έχουν δημιουργήσει, κυρίως στους γονείς των παιδιών ξενοφοβικές τάσεις. Αυτές τους τις στάσεις, οι περισσότεροι, τις μεταφέρουν στα παιδιά τους τα οποία τις αναπαραγάγουν στο σχολικό τους περιβάλλον, μέσω της προκατάληψης ή μέσω επιθετικών συμπεριφορών με τα οποία αντιμετωπίζουν μαθητές άλλης εθνικότητας και κουλτούρας. Ο κοινωνικός αποκλεισμός αυτών των παιδιών από τους συμμαθητές τους και μάλιστα στην πιο κρίσιμη για αυτούς προσαρμοστική περίοδο, μπορεί να τους οδηγήσει επίσης στην δημιουργία επιθετικών συμπεριφορών και βιαιοτήτων .

Η σχολική αποτυχία είναι επίσης ένας από τους παράγοντες δημιουργίας επιθετικής συμπεριφοράς και αρνητικών επιπτώσεων στην συμπεριφορά του μαθητή. Η σχολική αποτυχία ίσως να οφείλεται στον ίδιο τον μαθητή, επειδή ο ίδιος δυσκολεύεται να προσαρμοστεί στο χώρο του σχολείου καθώς και να εναρμονιστεί με τους στόχους αυτού (Κουρκούτας, 2007). Αν το σχολείο είναι ένας χώρος όπου οι προσδοκίες για ακαδημαϊκή εξέλιξη είναι χαμηλές και η επίβλεψη είναι άφαντη, αφήνει το άτομο ανεξέλεγκτο να εκφράσει όποια συμπεριφορά επιθυμεί (Cavell, 2000).

Άτομα με προβλήματα συμπεριφοράς και κυρίως με εκδήλωση επιθετικών συμπεριφορών τείνουν να απορρίπτονται από τους μη-επιθετικούς συμμαθητές τους. Αυτή λοιπόν η απόρριψη από την πλευρά των συνομηλίκων αποτελεί παράγοντα κινδύνου για την μετέπειτα εμφάνιση προβλημάτων συμπεριφοράς, κυρίως στην εφηβεία (Κουρκούτας, 2007).

1.3.3 Συμβολή Δασκάλου

Το πρόσωπο του δάσκαλου αποτελεί για τα παιδιά ένα πρότυπο. Πόσα δεν είναι τα παραδείγματα παιδιών που θέλουν να μοιάσουν στο δάσκαλό ή στην δασκάλα τους. Οι ίδιοι όμως μεταφέρουν πάντα σωστές συμπεριφορές στα παιδιά ή συμβάλλουν άθελά τους στη δημιουργία προβληματικών συμπεριφορών;

Όταν ο δάσκαλός εκδηλώνει συμπεριφορές επιθετικής συμπεριφοράς στους μαθητές του, τους δίνει την ευκαιρία να μιμηθούν αυτή τη συμπεριφορά του μιας και τα παιδιά επιζητούν να ταυτιστούν μαζί του για να δημιουργήσουν έτσι την ταυτότητα τους. Επίσης τείνουν να πιστεύουν ότι τέτοιες συμπεριφορές είναι και αποδεκτές. Κάποιοι ίσως από τους λόγους που μπορεί ένας δάσκαλος να είναι επιθετικός είναι, ο υπερβολικός φόρτος εργασίας, οι δυσκολίες του διδακτικού προγράμματος καθώς και η απόρριψη της αυθεντίας του. Επίσης μπορεί να είναι και κοινωνικό-πολιτιστικοί λόγοι. Όπως, αυστηρότητα προϊσταμένου, αντιζηλία, ανταγωνισμός, φιλονικίες. Όλα αυτά μπορούν να οδηγήσουν τον δάσκαλο σε επιθετική συμπεριφορά απέναντι στα παιδιά, χωρίς ο ίδιος να αντιλαμβάνεται την επιρροή αυτής του της συμπεριφοράς στους μαθητές του. Επιπλέον συχνό είναι το φαινόμενο των ανθρώπων που δεν έχουν τίποτα να προσφέρουν στα παιδιά, όπως αγάπη και φροντίδα, και επιλέγουν το επάγγελμα του δασκάλου γιατί δεν έχουν άλλη επαγγελματική διέξοδο (Καλλιώτης, Καϊσέρογλου, Κολοβός, Μπαμπάνικας & Ταούλας, 2002). Μια τέτοια επιλογή κρύβει πολλούς κινδύνους για την μετέπειτα αλληλεπίδραση τους με τα παιδιά.

Από την άλλη, η επιθετική συμπεριφορά του παιδιού μπορεί να είναι ένας από τους λόγους που θα τον οδηγήσει στην απόρριψη του από τον δάσκαλό. Η απόρριψη μπορεί να είναι ανοιχτή ή και συγκαλυμμένη. Συγκαλυμμένη είναι όταν ο δάσκαλος έχει αρνητικές προσδοκίες για τον μαθητή (Κουρκούτας, 2007), οι οποίες οφείλονται στην εικόνα που ο ίδιος έχει δημιουργήσει για αυτόν, παρατηρώντας την αρνητική συμπεριφορά του. Όταν ο μαθητής αντιληφθεί από τον δάσκαλό του μια ειρωνική και απαξιωτική συμπεριφορά κλείνεται στον εαυτό του ή εκδηλώνει επιθετική συμπεριφορά (Καλλιώτης, Καϊσέρογλου, Κολοβός, Μπαμπάνικας & Ταούλας, 2002).

1.3.4 Ομάδα συμμαθητών και φίλων

Σίγουρα όλοι στη ζωή μας έχουμε την ανάγκη να μην είμαστε μόνοι και να συναναστρεφόμεστε με άλλα άτομα. Ο χώρος του σχολείου είναι ένα μέρος το οποίο συμβάλλει στην ανάπτυξη γνωριμιών και στην δημιουργία ομάδων μεταξύ των μαθητών. Οι φιλικές σχέσεις, όπως και οι σχέσεις μέσα σε μια ομάδα μπορούν κάποια στιγμή, για οποιοδήποτε λόγο, να διαταραχθούν και να εκδηλωθούν από τα μέλη ακατάλληλες συμπεριφορές.

Οι παρακάτω τέσσερις τύποι που θα αναφερθούν μας οδηγούν στην κατανόηση της δημιουργίας της επιθετικότητας, μέσα στις ομάδες:

- «Η κοινωνική αλληλεπίδραση». Συμβαίνει όταν τα παιδιά και οι ενήλικες γίνονται πιο επιθετικοί παρατηρώντας κάποιον άλλον που συμπεριφέρεται επιθετικά. Πιο ισχυρό θα είναι το αποτέλεσμα στην περίπτωση που ο παρατηρητής αξιολογήσει θετικά το μοντέλο, θεωρώντας το δηλαδή άφοβο ή δυνατό.
- «Η αποδυνάμωση του ελέγχου». Αν ο παρατηρητής βλέπει ότι το μοντέλο αποζημιώνεται για την επιθετική του συμπεριφορά, έχει ως αποτέλεσμα την μείωση των αναστολών του παρατηρητή.
- «Μειωμένη αίσθηση της ατομικής υπευθυνότητας». Η αίσθηση της υπευθυνότητας για μια αρνητική πράξη μπορεί να μειωθεί σημαντικά όταν μετέχουν αρκετά άτομα, όπως στην σχολική επιθετικότητα. Η διάλυση της υπευθυνότητας επιφέρει επίσης λιγότερα αισθήματα ενοχής μετά το συμβάν.
- «Οι αλλαγές της αντίληψης των συμμαθητών για το θέμα». Είναι αποτέλεσμα επανειλημμένων επιθέσεων. Το θύμα θα εκληφθεί ως άτομο που “τα θέλει”.

Ένας επίσης σημαντικός παράγοντας που μπορεί να συμβάλει αρνητικά στην σύναψη θετικών σχέσεων μεταξύ των ατόμων, είναι ο ανταγωνισμός. Στην περίπτωση του σχολείου, ο ανταγωνισμός μπορεί να δημιουργηθεί, για την βαθμολογία στα διαγωνίσματα ή στις εξετάσεις ακόμη και για το επίπεδο σωματικής δύναμης και υπεροχής που κατέχει κάποιος μαθητής. Η συμπεριφορά του ανταγωνισμού μπορεί να φτάσει μέχρι και την επιθετικότητα (Καλλιώτης, Καϊσέρογλου, Κολοβός, Μπαμπάνικας & Ταούλας, 2002).

1.3.5 Επίδραση Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης

Η επίδραση των Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης θεωρείται ως ένα από τα βασικά αίτια εμφάνισης της επιθετικότητας. Είναι αυτά τα οποία μειώνουν την πιθανότητα για διαφωτισμό του ατόμου και έχουν τη δυνατότητα να το επαναφέρουν στο επίπεδο του βαρβάρου (Θεοφίλου, 2007). Εκτός από την τηλεόραση, ένα παραδοσιακό πλέον Μέσο Μαζικής Ενημέρωσης, την εμφάνιση τους έχουν κάνει τα τελευταία χρόνια νέα δημοφιλή για τα παιδιά, ηλεκτρονικά μέσα ψυχαγωγίας. Το internet αλλά και τα ηλεκτρονικά παιχνίδια και τα μουσικά videos έχουν αυξήσει τις πιθανότητες για έκθεση του παιδιού σε τηλεοπτική βία μέσα στο ίδιο του το σπίτι δημιουργώντας έτσι μια ισχυρή επιρροή στην συμπεριφορά του (Orpinas & Horne, 2006).

Τηλεόραση

Πολλά παιδιά ξοδεύουν περισσότερο χρόνο βλέποντας τηλεόραση, από αυτόν που ξοδεύουν για τις σχολικές τους υποχρεώσεις. Στις Ηνωμένες Πολιτείες, σύμφωνα με τη American Academy of Pediatrics, τα παιδιά φτάνοντας την ηλικία των 18 ετών έχουν παρακολουθήσει 200.000 πράξεις βίας κατά μέσο όρο μόνο από την τηλεόραση. Επίσης, το επίπεδο βίας κατά τη διάρκεια των cartoon που προβάλλονται το πρωί του Σαββάτου είναι μεγαλύτερο από οποιοδήποτε άλλο. Πιο αναλυτικά, προβάλλονται 3-5 πράξεις βίας κάθε ώρα τις υπόλοιπες μέρες, ενώ 20-25 το πρωί του Σαββάτου (Πανουργιά, 2007). Έρευνες στη χώρα μας αναφέρουν ότι το 60-70% των μικρών παιδιών προσχολικής και σχολικής ηλικίας, παρακολουθούν την ημέρα κατά μέσο όρο 2-5 ώρες τηλεόραση και βλέπουν περίπου 11 εγκληματικές πράξεις την ημέρα. Πράξεις με δολοφονίες, διαρρήξεις και καταστροφές. Συνολικά σημαίνει ότι γίνονται μάρτυρες 4000 περίπου πράξεων βίας το χρόνο (Καλλιώτης, Καϊσέρογλου, Κολοβός, Μπαμπάνικας & Ταούλας, 2002).

Επίσης η επανειλημμένη έκθεση στην επιθετικότητα μπορεί να αναισθητοποιήσει τους ανθρώπους, στην περίπτωση που έρθουν αντιμέτωποι με την πραγματική επιθετικότητα. (Orpinas & Horne 2006). Συγκεκριμένα, έρευνα που έγινε από την National Television Violence Survey αναφέρει ότι:

Το 61% των τηλεοπτικών προγραμμάτων περιέχει κάποιες -τουλάχιστον- σκηνές βίας.

Το 44% των βίαιων σκηνών προβάλλουν δράστες με τέτοιες ικανότητες που προκαλούν θαυμασμό και ενδιαφέρον για μίμηση.

Το 43% των βίαιων σκηνών εμπεριέχουν χιούμορ που είτε χρησιμοποιείται από τους χαρακτήρες που ασκούν βία είτε αφορά τη βία.

Το 40% των προγραμμάτων περιλαμβάνει «κακούς» χαρακτήρες, οι οποίοι ποτέ ή σπάνια τιμωρούνται για τις επιθετικές πράξεις τους (Πανουργιά, 2007).

Είναι λοιπόν κάτι το αναπόφευκτο, τα άτομα τα οποία εκτίθενται σε τέτοιες εικόνες να τους δημιουργηθεί η προδιάθεση για επιθετικότητα. Και κυρίως στα παιδιά που είναι πιο ευάλωτα σε αυτή (Καλλιιώτης, Καϊσέρογλου, Κολοβός, Μπαμπάνικας & Ταούλας, 2002). Επίσης, η επαναλαμβανόμενη έκθεση σε επιθετικές συμπεριφορές στα μέσα ,μπορεί να αλλάξει την στάση που έχουν τα άτομα απέναντι στη βία και να τους διδάξει επιθετικές συμπεριφορές (Orpinas & Horne, 2006).

Η επιθετικότητα που εμφανίζεται στην τηλεόραση μπορεί να μεταβιβάσει στο παιδί το μήνυμα ότι χρησιμοποιώντας τη θα καταφέρει να αντιμετωπίσει κατάλληλα πολλές καταστάσεις. Το ίδιο δεν είναι σε θέση να κατανοήσει σε ποιες περιπτώσεις αυτή δεν είναι αποδεκτή και τείνει να πιστεύει ότι λύνοντας τα προβλήματά του με την επιθετικότητα, είναι κάτι το αποδεκτό.

Διαδίκτυο

Το Διαδίκτυο είναι μια καλή πηγή γνώσης η οποία όμως πρέπει να ελέγχεται, ειδικά όταν χρησιμοποιείται από παιδιά μικρής ηλικίας. Σε αυτό μπορείς να βρεις χρήσιμες πληροφορίες αλλά και πληροφορίες για το πώς να κατασκευάσεις μια βόμβα ή να διαπράξεις αυτοκτονία (Orpinas & Horne 2006). Όμως για την χρήση του διαδικτύου δεν έχουν εκδοθεί ακόμα σχετικές μελέτες, όσον αφορά τις επιπτώσεις της βίας που επιφέρει. Οι έρευνες που υπάρχουν επικεντρώνονται κυρίως στην χρήση του υπολογιστή και στις αρνητικές επιδράσεις που ασκεί στην σωματική, γνωστική και κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού (Πανουργιά, 2007).

Ηλεκτρονικά παιχνίδια

Η ενασχόληση ενός παιδιού με βίαια ηλεκτρονικά παιχνίδια σύμφωνα με τον Anderson και τους συνεργάτες του (2004) μπορεί να αυξήσει τις επιθετικές του σκέψεις, συναισθήματα και συμπεριφορές τόσο στον εργαστηριακό χώρο όσο και στην πραγματικότητα. Η απαίτηση της προσοχής και της ενεργό συμμετοχής του παιδιού στα ηλεκτρονικά παιχνίδια θεωρείται πιο επιβλαβή από την παρακολούθηση μιας βίαιης ταινίας. Η ίδια η φύση των ηλεκτρονικών

παιχνιδιών μέσω της αλληλεπίδρασης με το παιδί επηρεάζει περισσότερο τη συμπεριφορά του παιδιού σε αντίθεση με την παθητική στάση που απαιτούν άλλα μέσα ενημέρωσης, όπως η τηλεόραση. Η παραπάνω όμως υπόθεση χρειάζεται περαιτέρω μελέτη, ώστε να μετρηθεί ακριβώς το μέγεθος της βίας στην οποία εκτίθενται τα παιδιά αλλά και το πώς οι τρόποι έκθεσης σε αυτήν διαφέρουν από παιδιά σε παιδιά.

Συνοψίζοντας θα λέγαμε ότι η βία των ηλεκτρονικών μέσων επηρεάζει τα παιδιά, βάσει ερευνών, στην αύξηση της επιθετικότητάς τους και της αντικοινωνικής τους συμπεριφοράς. Η έκθεση στη βία των μέσων ενημέρωσης, βραχυπρόθεσμα σχετίζεται περισσότερο με τα επιθετικά συναισθήματα και τις συμπεριφορές και λιγότερο με τη βίαιη συμπεριφορά των παιδιών. Βασικό ρόλο παίζει η οικογένεια η οποία πρέπει να προβεί στον περιορισμό της έκθεσης βίαιων σκηνών από τα παιδιά και όχι να βλέπει τα ηλεκτρονικά μέσα ως την εύκολη λύση (Πανουργιά, 2007).

1.3.6 Χαρακτηριστικά κοινωνίας

Η κοινότητα αλλά και η γειτονιά στην οποία ζει και μεγαλώνει ένα άτομο, μπορεί να συμβάλλει σημαντικά στην δημιουργία επιθετικών συμπεριφορών. Η ευκαιρία για την μάθηση νέων επιθετικών συμπεριφορών μπορεί να δοθεί στο άτομο, όταν η κοινότητα στην οποία ζει χαρακτηρίζεται από τα υψηλά επίπεδα επιθετικότητας (Orpinas & Horne, 2006).

<<Η επιθετικότητα των παιδιών μπορεί να είναι μια προσαρμοστική απάντηση στο τοπικό περιβάλλον >> (Cavell, 2000). Πολλά παιδιά στις κοινότητες στις οποίες ζουν, εκτίθενται καθημερινά σε τεράστια ποσά βίας. Επιπλέον η εύκολη πρόσβαση στα όπλα, είτε μέσα στο ίδιο το σπίτι του ατόμου ,είτε σε σπίτια φίλων ,αλλά ακόμα και μέσα σε χώρους που βρίσκονται στην κοινότητα ,μπορούν να οδηγήσουν όχι μόνο στη βία αλλά και σε συμβάντα αυτοκτονίας (Orpinas & Horne, 2006). Έτσι ο κοινωνικός περίγυρος του ατόμου κατέχει σημαντική θέση στην γένεση αλλά και στην δημιουργία περιστατικών θυματοποίησης (Ζαφειροπούλου & Κλεφταράς ,2004).

Στην καλύτερη κατανόηση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού, εκτός από τις θεωρίες επιθετικότητας και τους αιτιολογικούς παράγοντες, κρίνεται σκόπιμη και η παρουσίαση των χαρακτηριστικών όσων εμπλέκονται σε ένα περιστατικό σχολικού εκφοβισμού, του θύτη, του θύματος και των παρευρισκομένων.

1.4 ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΘΥΤΩΝ – ΘΥΜΑΤΩΝ - ΠΑΡΕΥΡΙΣΚΟΜΕΝΩΝ

Ως θύτης ορίζεται το άτομο που <<επανειλημμένα χρησιμοποιεί τη δύναμη, είτε σωματική είτε μη σωματική, για να ντροπιάζει, να ταπεινώνει και να εξουσιάζει ένα θύμα>> (Clauss & Ehlers, 2006).

Το θύμα είναι ο στόχος δύναμης των εκφοβιστών (Clauss & Ehlers, 2006). Οι μαθητές που θυματοποιούνται, υφίστανται επανειλημμένα και με ένταση ποικίλες μορφές σχολικού εκφοβισμού (Schafer, Korn, Smith, Hunter, Mora-Merchan, Singer & Meulen, 2004).

Οι παριστάμενοι είναι εκείνοι που βλέπουν αυτοπροσώπως γεγονότα εκφοβισμού (Orpinas & Horne, 2006). Κατά την θυματοποίηση ενός ή περισσοτέρων συμμαθητών, οι παρευρισκόμενοι αναλαμβάνουν διάφορους συμμετοχικούς ρόλους όπως η υποβοήθηση του δράστη ή η υπεράσπιση του θύματος (Ζαφειροπούλου & Κλεφταράς, 2004).

Ένα μεγάλο μέρος ερευνών έχει εξετάσει τα προσωπικά χαρακτηριστικά των παραπάνω κατηγοριών που εμπλέκονται στον σχολικό εκφοβισμό. Πιο συγκεκριμένα, έχουν μελετηθεί παράγοντες όπως η δημοτικότητα, η δύναμη, οι σωματικές ελλείψεις, η αυτοεκτίμηση, η αυτοπεποίθηση και οι στάσεις απέναντι στη βία μεταξύ παιδιών που εκφοβίζονται και αυτών που θυματοποιούνται. (Guerin & Hennessy, 2002). Αυτοί οι παράγοντες θα αναπτυχθούν παρακάτω, εξετάζοντας την κάθε μια κατηγορία ξεχωριστά.

1.4.1 Χαρακτηριστικά θυτών

Οι θύτες περιγράφονται ως περισσότερο δυνατοί από τα θύματα και διαπράττουν τις επιθετικές συμπεριφορές σκόπιμα και επανειλημμένα κάθε στιγμή. Τα παιδιά μπορούν να εμφανιστούν ισοδύναμα στις ικανότητες, αλλά ο εκφοβιστής ίσως να χρησιμοποιήσει τις απειλές και την υπονοούμενη επιθετικότητα ως μέσο εκφοβισμού του άλλου παιδιού (Orpinas & Horne, 2006).

Σύμφωνα με τον Olweus (1993), οι θύτες έχουν ένα επιθετικό πρότυπο αντίδρασης. Έρευνες δείχνουν ότι βλέπουν τον κόσμο περισσότερο ως επιθετικό μέρος και έχουν σε πιο χαμηλό επίπεδο ηθικές σκέψεις από ότι άλλα παιδιά. (Guerin & Hennessy, 2002).

Μαθητές που είναι εκφοβιστές έχουν την επιθυμία να έχουν τον έλεγχο και, όπως προαναφέρθηκε, επιβάλλονται με την δύναμη ή τη χρήση βίας για να πάρουν αυτό που θέλουν (Clauss-Ehlers, 2006). Παίρνουν ικανοποίηση από τον εκφοβισμό και τον πόνο που προκαλούν στους άλλους, δεν νιώθουν λύπη ή συμπάθεια για τα θύματά τους και συνήθως υπερασπίζονται τη βίαιη συμπεριφορά τους με το επιχείρημα ότι κατά κάποιο τρόπο έχουν προκληθεί από τους άλλους (Ζαφειροπούλου & Κλεφταράς, 2004).

Η άποψη για τον εαυτό τους είναι θετική αλλά ωστόσο, δεν επιβεβαιώνεται η ιδέα ότι είναι διάσημοι. Παιδιά που εκφοβίζουν είναι περισσότερο διάσημα από ότι τα θύματα αλλά δεν είναι τόσο διάσημα σε σύγκριση με τα παιδιά που δεν εμπλέκονται στον σχολικό εκφοβισμό. (Guerin & Hennessy, 2002).

Οι εκφοβιστές περιγράφονται ως άτομα με αντικοινωνικές τάσεις και ψυχολογικά προβλήματα. Επιπρόσθετα, τους διακρίνει ο παρορμητισμός και η συναισθηματική ανωριμότητα (Κουρκούτας, Γιοβαζόλιας & Μητσοπούλου, 2006).

Τέλος υπάρχει και μία άλλη κατηγορία εκφοβιστή, ο ανήσυχος θύτης . Δεν ταιριάζει με τις παραπάνω περιγραφές διότι έχει λιγότερη αυτοπεποίθηση και αισθάνεται λιγότερο ασφαλής (Guerin & Hennessy, 2002).

1.4.2 Χαρακτηριστικά θυμάτων

Το θύμα είναι το πρόσωπο που είναι συστηματικά και επανειλημμένα παρενοχλημένος ή προσβεβλημένος από τον εκφοβιστή. Ερευνητές έχουν διαχωρίσει τα θύματα σε παθητικά και προκλητικά (Orpinas & Horne, 2006).

Τα **παθητικά** θύματα είναι τα παιδιά που επιλέγονται χωρίς πρόκληση. Μελέτες έχουν δείξει ότι τα συγκεκριμένα θύματα είναι πιο αδύναμα σωματικά από τους θύτες (Orpinas & Horne, 2006). Η συχνότητα κακοποίησης που έχει εξεταστεί σε έρευνες δείχνει λοιπόν, ότι οι μικρότεροι, οι πλέον αδύναμοι και αυτοί που υπολείπονται σωματικά των συνομηλίκων τους, υφίστανται σε μεγαλύτερο βαθμό σχολικό εκφοβισμό (Ζαφειροπούλου & Κλεφταράς, 2004).

Η υπόθεση ότι παιδιά με κάποιο ιδιαίτερο εξωτερικό χαρακτηριστικό (παχυσαρκία, γλωσσικό ιδίωμα ,γυαλιά κ.λ.π.) πέφτουν εύκολα θύματα της επιθετικότητας συμμαθητών τους δεν

μπόρεσε από τις έρευνες να αποδειχτεί, πράγμα που σημαίνει ότι τα εξωτερικά χαρακτηριστικά των μαθητών παίζουν πολύ μικρό ρόλο στη θυματοποίηση τους (Ζαφειροπούλου & Κλεφταράς, 2004).

Σύμφωνα με τον Olweus (1993), τα θύματα έχουν ένα αγχώδης πρότυπο αντίδρασης. Παιδιά που θυματοποιούνται έχουν αρνητική άποψη για τον εαυτό τους και έχουν πολύ χαμηλά επίπεδα δημοτικότητας (Guerin & Hennessy, 2002). Συνήθως τα θύματα έχουν χαμηλό δείκτη αυτοεκτίμησης, θεωρούν τους εαυτούς τους αποτυχημένους, κατακλύζονται από αισθήματα κατωτερότητας και εκπέμπουν μια παθητικότητα η οποία εκλαμβάνεται από τους άλλους ως αδυναμία να αντιδράσουν σε κάποια επίθεση τους (Ζαφειροπούλου & Κλεφταράς, 2004). Είναι άτομα περισσότερο αγχώδη και ανασφαλή, με αρνητική στάση απέναντι στη βία και την επιθετικότητα (Orpinas & Horne, 2006).

Επιπρόσθετα, τα θύματα έχουν λιγότερες λεκτικές δεξιότητες για να αποκριθούν λεκτικά, ή εμφανίζονται ντροπαλά και ανήσυχα (Orpinas & Horne, 2006). Κατά συνέπεια, έχουν αδυναμία να δημιουργήσουν κοινωνικές και φιλικές σχέσεις και λόγω αυτού είναι συχνά απομονωμένα. Η έντονη προσκόλληση των θυμάτων απέναντι στους γονείς είναι κάτι το οποίο τους χαρακτηρίζει και οι γονείς τους συνήθως είναι υπερπροστατευτικοί (Ζαφειροπούλου & Κλεφταράς, 2004). Τέλος, έχει παρατηρηθεί ότι η σχολική επίδοση των παιδιών που θυματοποιούνται είναι χαμηλή (Guerin & Hennessy, 2002).

Τα **προκλητικά** θύματα δεν ταιριάζουν στις παραπάνω περιγραφές λόγω του ότι επιδιώκουν να εκνευρίζουν τα παιδιά που τους περιβάλλουν, προκαλώντας αρνητική αντίδραση στους άλλους (Guerin & Hennessy, 2002). Η αντίδραση τους απέναντι στο σχολικό εκφοβισμό είναι διαφορετική από αυτή των παθητικών θυμάτων. Τα προκλητικά θύματα προσπαθούν να αντεπιτεθούν όταν εκφοβίζονται, να προκαλούν και να υποκινούν επιθετικές συμπεριφορές. Έχει αποδειχθεί λοιπόν ότι κατά αυτό τον τρόπο και αντίδραση τα παθητικά θύματα ενθαρρύνουν τη συνέχεια του εκφοβισμού (Smith, Talamelli, Cowie, Naylor & Chauhan, 2004).

1.4.3 Χαρακτηριστικά παρευρισκομένων

Αναμφισβήτητα ο ρόλος του κοινωνικού περιγύρου είναι ιδιαίτερα σημαντικός τόσο για τη γένεση όσο και για τη γενίκευση των περιστατικών θυματοποίησης. Πρόσφατες έρευνες καταδεικνύουν ότι τέτοιου είδους περιστατικά είναι «κοινό μυστικό» για όλα τα μέλη της

σχολικής κοινότητας και ότι τα παιδιά που πραγματικά δεν έτυχε να είναι μπροστά σε σκηνές άμμεσης ή έμμεσης βίας στο σχολείο είναι ελάχιστα (Ζαφειροπούλου & Κλεφταράς, 2004).

Οι παριστάμενοι - εκείνοι που βλέπουν αυτοπροσώπως γεγονότα εκφοβισμού-μπορούν ευρέως να ταξινομηθούν σε δύο ομάδες, σε εκείνους που είναι μέρος του προβλήματος και σε εκείνους που είναι μέρος της λύσης (Orpinas & Horne, 2006).

Οι παριστάμενοι που είναι **μέρος του προβλήματος** ενθαρρύνουν τους εκφοβιστές για να συνεχίσουν ή να εκδικηθούν (Orpinas & Horne, 2006). Ακόμα και αν δεν παίζουν πρωταγωνιστικό ρόλο στη σωματική ή ψυχολογική επίθεση που υφίσταται το θύμα, μπορεί να υποβοηθούν το δράστη ή και να του παρέχουν θετική επανατροφοδότηση (Ζαφειροπούλου & Κλεφταράς, 2004).

Οι εκφοβιστές αισθάνονται περισσότερο ισχυροί όταν ένας παριστάμενος είναι παρών για να βεβαιώσει τις ενέργειές τους. Το ακροατήριο των παρισταμένων υψώνει την αίσθηση της δύναμης και του ελέγχου στους εκφοβιστές. Μερικοί παριστάμενοι παίρνουν μια **δοτή εξουσία** παρακολουθώντας την συμπεριφορά του εκφοβισμού. Έτσι λοιπόν είναι μάρτυρες ενός συμβάντος εκφοβισμού και επιλέγουν να μην κάνουν τίποτα για να το σταματήσουν και συγχωρούν σιωπηλά τη βία (Clauss-Ehlers, 2006).

Οι παριστάμενοι που είναι **μέρος της λύσης** είναι εκείνοι που προσπαθούν να βοηθήσουν να λύσουν ή να απομακρύνουν το πρόβλημα. Μπορούν να επιλέξουν να ζητήσουν τη βοήθεια από έναν ενήλικο, να πουν ή να κάνουν κάτι για να μειώσουν την ένταση, ή να προσκαλέσουν (ενθαρρύνουν) έναν συμμαθητή που είναι συχνός στόχος της επιθετικότητας για να προσχωρήσει στην ομάδα τους (Orpinas & Horne, 2006). Οι υπερασπιστές του θύματος είναι συνήθως ελάχιστοι (Ζαφειροπούλου & Κλεφταράς, 2004).

Μερικοί παριστάμενοι δεν μπορούν να έχουν τις δεξιότητες ή τη γνώση για να σταματήσουν τη φοβέρα και μπορούν να αισθανθούν ένοχοι που δεν κάνουν τίποτα για να την σταματήσουν. Αυτοί οι παριστάμενοι μπορούν να γίνουν τα δεύτερα θύματα της διαδικασίας του εκφοβισμού (Orpinas & Horne, 2006).

1.5 ΕΠΙΠΤΩΣΕΙΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ

Αναμφισβήτητα, ένα φαινόμενο σαν αυτό του σχολικού εκφοβισμού δεν γίνεται να μην αφήσει πίσω του κάποιες συνέπειες, κυρίως αρνητικές (Ogrinas & Horne, 2006). Η εμπειρία της θυματοποίησης κάνει τη σχολική ζωή ενός παιδιού απόλυτα δυστυχημένη και επιτρέπει στους θύτες να συνεχίσουν την επιθετική τους συμπεριφορά. Έρευνες έχουν δείξει ότι η εμπλοκή στον σχολικό εκφοβισμό έχει μακροχρόνιες αρνητικές συνέπειες τόσο για τους θύτες όσο και για τα θύματα (Guerin & Hennessy, 2002).

Στη συνέχεια της εργασίας παρουσιάζονται οι επιπτώσεις του σχολικού εκφοβισμού οι οποίες διακρίνονται σε: σωματικές, ψυχολογικές και ακαδημαϊκές.

1.5.1 Σωματικές επιπτώσεις

Σ' αυτή τη κατηγορία, οι συνέπειες αφορούν το άτομο που γίνεται θύμα μέσω της συμπεριφοράς του εκφοβιστή (Ogrinas & Horne, 2006). Μελέτες οι οποίες εξέτασαν μεταξύ εμπλοκής του σχολικού εκφοβισμού και απλών σωματικών διαταραχών διαπίστωσαν ότι συμπτώματα όπως αϋπνίες, νυχτερινή ενούρηση, στομαχόπονοι, πονοκέφαλοι συνδέονται με τον εκφοβισμό που έχουν υποστεί τα θύματα (Guerin & Hennessy, 2002). Μάλιστα έχει αποδειχθεί ότι οι πιο συνηθισμένες συνέπειες που εκδηλώνουν τα θύματα ξεκινούν κυρίως από απλές σωματικές διαταραχές (Lutzker, 2006).

1.5.2 Ψυχολογικές επιπτώσεις

Οι επιπτώσεις σ' αυτό τον τομέα ποικίλλουν. Αρχικά, η συχνότητα και η ένταση του εκφοβισμού καθώς προσωπικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά του θύματος μπορούν να το οδηγήσουν να εκδηλώσει ψυχολογικά προβλήματα, ως συνέπεια του εκφοβισμού (Ogrinas & Horne, 2006).

Διαχρονικές έρευνες καταδεικνύουν ότι η χρόνια μαθητική θυματοποίηση συνδέεται με ψυχολογικά προβλήματα όπως υπερβολική αναστολή, νευρωσικά άγχη και χαμηλή αυτοεκτίμηση κατά την παιδική, εφηβική και ενήλικη ζωή.

Σημαντική συνέπεια του σχολικού εκφοβισμού θεωρείται αυτή η οποία σχετίζεται με τον αυτοσεβασμό του θύματος, ο οποίος χαρακτηρίζεται από χαμηλά επίπεδα. Σε μελέτη που

πραγματοποιήθηκε στην Ιρλανδία βρέθηκε ότι τα χαμηλότερα επίπεδα αυτοσεβασμού, τα κατείχαν άτομα που υπήρξαν θύματα. Ο χαμηλός αυτοσεβασμός βρέθηκε ότι σχετίζεται με την συχνότητα του εκφοβισμού. Αντίθετα, ο αυτοσεβασμός του ατόμου που υπήρξε μόνο εκφοβιστής και όχι θύμα, δεν επηρεάστηκε καθόλου (Lutzker, 2006).

Συχνά πολλά παιδιά του σχολείου αποφεύγουν να συνάψουν φιλικές σχέσεις με το θύμα, φοβούμενα μη γίνουν και τα ίδια στόχοι του εκφοβισμού (Clauss-Ehlers, 2006). Τα συναισθήματα μοναξιάς, που διακατέχουν το θύμα και μερικές φορές οδηγούν και σε κατάθλιψη, θεωρούνται ως το πιο έντονο σύμπτωμα που μπορεί να εκδηλώσει ένα παιδί που δέχεται συστηματικά εκφοβισμό (Lutzker, 2006).

Σε σπάνιες περιπτώσεις, το θύμα οδηγείται σε τάσεις αυτοκτονίας ή ακόμη και ανθρωποκτονία. Το 2002 στο Εδιμβούργο της Σκωτίας ένα κορίτσι ηλικίας 12 ετών βρέθηκε κρεμασμένο στο δωμάτιο της. Μαρτυρίες από τους παππούδες και τις γιαγιάδες της ανέφεραν ότι υπήρξε θύμα λεκτικού εκφοβισμού και σωματικής κακοποίησης από τους συμμαθητές της στο σχολείο (Orpinas & Horne, 2006).

Ο εκφοβισμός δεν φέρνει όμως συνέπειες μόνο στο θύμα. Το άτομο που εκφοβίζει άλλα άτομα αποτυγχάνει να δημιουργήσει το αίσθημα της ενσυναίσθησης για τους γύρω του (Ahmed & Braithwaite, 2004). Κατά συνέπεια, οι θύτες είναι πιο πιθανό να εμπλακούν σε αντικοινωνικές συμπεριφορές στην ενήλικη ζωή οι οποίες περιλαμβάνουν και την εγκληματικότητα (Guerin & Hennessy, 2002).

1.5.3 Ακαδημαϊκές επιπτώσεις

Κάθε ημέρα στις ΗΠΑ, 160.000 παιδιά μένουν σπίτι τους και δεν πάνε σχολείο επειδή φοβούνται τους εκφοβιστές (Clauss-Ehlers, 2006). Το θύμα φοβάται για την ασφάλεια του και συχνά σκέφτεται ότι δεν έχει γύρω του άτομα που θα τον υπερασπιστούν και θα τον βοηθήσουν σε ένα επανειλημμένο συμβάν εκφοβισμού (Lutzker, 2006).

Ένα από τα άμεσα ίσως αποτελέσματα μπορεί να είναι η απομάκρυνση του παιδιού από το σχολείο του. Μπορεί να παίρνει χαμηλούς βαθμούς, να αντιπαθήσει το σχολείο αλλά και να συνεχίσει ο εκφοβισμός του και έξω από τον χώρο του σχολείου (Orpinas & Horne, 2006). Ο

θύτης αισθάνεται ιδιαίτερη απέχθεια για το σχολείο και συχνά οι ακαδημαϊκές του επιδόσεις μειώνονται (Ζαφειροπούλου & Κλεφταράς, 2004).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΠΡΟΗΓΟΥΜΕΝΩΝ ΕΡΕΥΝΩΝ

Η αύξηση της βίαιης συμπεριφοράς στο χώρο του σχολείου σε όλες σχεδόν τις χώρες, τα τελευταία χρόνια έχει αυξηθεί σημαντικά. Σε κάθε όμως κοινωνία η μορφή και η έκταση του φαινομένου διαφοροποιείται.

Σε Ευρώπη και Αμερική τις δυο τελευταίες δεκαετίες τα φαινόμενα μαζικής ή ατομικής βίαιης συμπεριφοράς στα σχολεία, σύμφωνα με στοιχεία ερευνών, έχουν αυξηθεί. (Ζαφειροπούλου & Κλεφταράς, 2004). Στην Ελλάδα η σχολική βία δεν θεωρείται ως ένα έντονο κοινωνικό φαινόμενο (Αρτινοπούλου, 2001) αλλά οι λιγοστές έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί μέχρι σήμερα αναφέρουν ποσοστά εκδήλωσης του φαινομένου στην Ελλάδα που συμφωνούν με εκείνα των άλλων ευρωπαϊκών χωρών (Παπαθανασίου & Ψάλτη, 2005).

Οι προσεγγίσεις του φαινομένου είναι κυρίως θεωρητικές, και βασίζονται σε έρευνες του εξωτερικού και όχι της Ελλάδας (Καλλιώτης, Καϊσέρογλου, Κολοβός, Μπαμπανίκας & Ταούλας, 2002). Το ενδιαφέρον των ερευνητών στην χώρα μας για το θέμα του εκφοβισμού στα σχολεία, τους έχει απασχολήσει ελάχιστα, με αποτέλεσμα να υπάρχουν λίγα στοιχεία για την περαιτέρω διερεύνησή του που σίγουρα είναι απαραίτητη (Αρτινοπούλου, 2001).

2.1 Έρευνες σε εξωτερικό - Δημογραφικά στοιχεία.

Το πρώτο ερωτηματολόγιο για το φαινόμενο της σχολικής επιθετικότητας δημιουργήθηκε από τον Olweus το 1983 και χρησιμοποιήθηκε αρχικά σε έρευνες που έγιναν σε χώρες της Σκανδιναβίας. Πρέπει να τονισθεί ότι το ερωτηματολόγιο αυτό, μέσω των ερωτήσεων του καλύπτει ευρέως το πρόβλημα του σχολικού εκφοβισμού. Μάλιστα, έχει μεταφραστεί και χρησιμοποιηθεί με κάποιες τροποποιήσεις από διάφορες χώρες, όπως Αγγλία, Ιρλανδία, Ολλανδία, Αυστραλία, Ιαπωνία και Καναδά (Καλλιώτης, Καϊσέρογλου, Κολοβός, Μπαμπανίκας & Ταούλας, 2002).

2.1.1 Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής

Στην χώρα της Αμερικής διαπιστώνεται ότι το φαινόμενο παίρνει άλλες διαστάσεις συγκρινόμενη με τις χώρες της Ευρώπης που θα αναλυθούν παρακάτω.

Περιστατικά ήπιων μορφών παρεκκλίνουσας συμπεριφοράς, όπως σκασιαρχείο, αταξίες στην ώρα του μαθήματος, μπορούν ανά πάσα στιγμή να τα διαδεχτούν πιο σοβαρές συμπεριφορές, όπως η οπλοφορία και η χρήση όπλων από τους μαθητές στο χώρο του σχολείου. Το 1993 έρευνες αναφέρουν ότι το 13% των μαθητών στις Ηνωμένες Πολιτείες, οπλοφορούσαν είτε έχοντας όπλο είτε κάποιο άλλο αντικείμενο που ανά πάσα στιγμή μπορούσε να προκαλέσει κακό σε κάποιο άτομο (Ζαφειροπούλου, Κλεφταράς, 2004). Κάθε χρόνο καταγράφονται 200.000 σοβαρά παραπτώματα μαθητών. Στην Νέα Υόρκη 1.600 μαθητές το χρόνο συλλαμβάνονται με όπλα και 25 εκατομμύρια δολάρια κοστίζουν τα μέτρα ασφαλείας στα σχολεία. (Κωνσταντίνου, 1998)

Το 10,3% των παιδιών ηλικίας 9 χρόνων και άνω στις Ηνωμένες Πολιτείες μέσα από στοιχεία ερευνών, βρέθηκε ότι παρουσιάζει κάποια μορφή αποδιοργανωτικής ή δυσλειτουργικής συμπεριφοράς (Κουρκούτας, 2007). Έρευνες έδειξαν ότι το 53% των αγοριών και το 37% των κοριτσιών είχαν εκφοβιστεί τουλάχιστον μια φορά μέσα στη διάρκεια ενός χρόνου. Επιπλέον το 13% των αγοριών και το 5% των κοριτσιών ανέφεραν ότι είχαν υπάρξει μάρτυρες σε συμβάν εκφοβισμού ενός άλλου ατόμου, τουλάχιστον μια φορά την εβδομάδα. Ως πιο συχνές μορφές εκφοβισμού βρέθηκαν να είναι ο σωματικός και ο λεκτικός εκφοβισμός καθώς και η σεξουαλική παρενόχληση (Lutzker, 2006).

Τα παραπάνω δεδομένα έχουν επηρεάσει την έννοια του σχολείου στην Αμερική η οποία έχει αρχίσει να παίρνει άλλη μορφή και πολλοί αναρωτιούνται αν έχει ήδη σημάνει το τέλος του μιας και κάποιοι παράγοντες το οδηγούν προς τα εκεί.. Κάποιοι από αυτούς τους παράγοντες μπορούν να θεωρηθούν ο μεγάλος αριθμός των μαθητών που απαρτίζουν τα σχολεία καθώς και τα μέτρα ασφαλείας που υπάρχουν σε αυτά, όπως κάγκελα στα παράθυρα, ανιχνευτές όπλων στην είσοδο, ιδιωτικοί αστυνομικοί, κάμερες, ύπαρξη συναγερμού στην έδρα του δασκάλου σε περίπτωση έκτακτης ανάγκης (Ζαφειροπούλου & Κλεφταράς, 2004).

Στη συνέχεια του κεφαλαίου, θα αναφερθούν οι έρευνες που έχουν γίνει για το φαινόμενου του σχολικού εκφοβισμού σε χώρες της Ευρώπης. Στόχος μας είναι να συγκρίνουμε και να

μελετήσουμε κατά πόσο τα χαρακτηριστικά της κοινωνίας και της κουλτούρας μπορούν να δώσουν διαφορετική μορφή και έκταση στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού.

2.1.2. Νορβηγία

Το 1987 ο Olweus διεξήγαγε έρευνα σε 140.000 Νορβηγούς μαθητές, ηλικίας 8 ετών και πάνω. Τα αποτελέσματα της έρευνας υποστηρίζουν ότι το 9% των παιδιών είχαν δεχθεί εκφοβισμό και το 7% ότι είχε εκφοβιστεί περισσότερο από 1 φορά στη διάρκεια της ζωής τους. Οι έρευνές του για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού στην Νορβηγία συνεχίστηκαν. Μέσω μιας πιο πρόσφατης έρευνας που έγινε το 1993 σε παιδιά ηλικίας από 5 ετών και πάνω βρέθηκε ότι το 7-8% υπήρξε θύμα κάποια στιγμή στο παρελθόν αλλά και την χρονική στιγμή διεξαγωγής της έρευνας. Επίσης το 3% είχε πέσει θύμα εκφοβισμού, μια τουλάχιστον φορά την εβδομάδα (Καλλιώτης, Καϊσέρογλου, Κολοβός, Μπαμπανίκας & Ταούλας, 2002).

2.1.3 Σουηδία

Το 1999 στην Σουηδία είχε ανακηρυχθεί ως <<έτος για τις θεμελιακές δημοκρατικές αξίες στο σχολείο>>. Γενικά η Σουηδία σαν χώρα φέρει ένα θεσμικό πλαίσιο επαρκές, για την ασφάλεια στο χώρο του σχολείου, για την προστασία των δικαιωμάτων του παιδιού, για την ασφάλεια της σωματικής και ψυχικής υγείας αυτού, αλλά και για την πρόληψη της βίας και του εκφοβισμού. Στις έρευνες που έχουν διεξαχθεί από τον Olweus στα σκανδιναβικά σχολεία παρατηρήθηκε ότι υπήρξε αύξηση των περιστατικών βίας από την δεκαετία του 70' και έπειτα, αλλά συγχρόνως και μεγάλο ενδιαφέρον για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Βρέθηκε ότι δράστες και θύματα σχολικής βίας είναι περισσότερο τα αγόρια παρά τα κορίτσια. Επίσης οι μαθητές των μεγάλων αστικών κέντρων, σε σύγκριση με μαθητές ημιαστικών περιοχών και της υπαίθρου, θυματοποιούνται περισσότερο (Αρτινοπούλου, 2001).

Σε άλλη έρευνα (Lindstrom, 1995) που πραγματοποιήθηκε στην Στοκχόλμη σε 100 δημοτικά σχολεία και γυμνάσια, βρέθηκε επίσης ότι 9 στα 10 περιστατικά σχολικής βίας σχετίζονται με αγόρια. Το 75% των περιστατικών που υπήρξαν θύματα, αναφέρουν ότι γνώριζαν τον δράστη πριν το συμβάν της θυματοποίησης. Στο υπόλοιπο 25% των θυμάτων ο δράστης τους ήταν άγνωστος. Επίσης, μαθητές από γονείς μετανάστες διαπιστώθηκε, ότι ήταν και δράστες, αλλά και θύματα του σχολικού εκφοβισμού. Σε σχολεία τα οποία βρίσκονταν σε γειτονίες χαμηλού κοινωνικού και οικονομικού επιπέδου τα επίπεδα της βίας τριπλασιάζονταν, σε σύγκριση με

περιοχές ανώτερων κοινωνικοοικονομικών στρωμάτων. Επιπλέον, ένας ακόμα παράγοντας ο οποίος βρέθηκε να έχει κάποια σχέση με την βία στο χώρο του σχολείου, ήταν το χαμηλό ακαδημαϊκό κλίμα το οποίο έδειχνε ότι αλληλοσχετίζονταν με το κοινωνικό περιβάλλον.

2.1.4 Γερμανία

Χώρες όπως η Γερμανία και η Δανία δεν έχουν ασχοληθεί ιδιαίτερα με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, σε σχέση με άλλες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Έρευνες που έγιναν σε μαθητές στην Γερμανία, ανέδειξαν ότι τα αγόρια είναι πιο επιθετικά και βίαια από τα κορίτσια. Επίσης αποδείχθηκε ότι η ηλικία στην οποία βρίσκεται το παιδί είναι σημαντική για την εκδήλωση βίας και μορφών βίας. Υπάρχει βρέθηκε υψηλή σχέση ανάμεσα στις αντιλήψεις και τις στάσεις που έχουν σχέση με την αποδοχή της βίας και την ετοιμότητα να δράσει κάποιος με τη βία και να εκδηλώσει βίαιη συμπεριφορά. Επίσης τα ευρήματα των ερευνών αυτών υποστηρίζουν ότι οι κοινωνικές σχέσεις των παιδιών επιδρούν σε τρία επίπεδα, τα οποία είναι μεταξύ μαθητών, γονέων, και δασκάλων. Αν οι κοινωνικές σχέσεις μεταξύ αυτών είναι καλές, τότε μειώνονται οι βίαιες πράξεις. Η παραπάνω επίδραση δεν αφορά τόσο τις σχέσεις του παιδιού με τους συνομηλίκους του, γιατί ένα επιθετικό παιδί μπορεί να έχει καλές σχέσεις με τους μη βίαιους μαθητές αλλά και με συμμορίες ανηλίκων. Η επίδραση της τηλεόρασης, σύμφωνα με τους ερευνητές καθορίζεται ανάλογα με την κοινωνική κατάσταση του ατόμου, όπως προβληματικές κοινωνικές σχέσεις ή επιρρεπής προσωπικότητα. Τελευταίο σημαντικό αποτέλεσμα που βρέθηκε, ήταν ότι οι μαθητές οι οποίοι συμπεριφέρονται στο χώρο του σχολείου βίαια, θα συνεχίσουν αυτή τους την συμπεριφορά και έξω από αυτό (Αρτινοπούλου, 2001).

Σε άλλη έρευνα σε σχολεία της Γερμανίας το 1993, από το Πανεπιστήμιο του Bochum βρέθηκε ότι το είδος της βίας που επικρατεί στους χώρους του σχολείου είναι κυρίως η λεκτική βία, μία συμπεριφορά η οποία χαρακτηρίζει καθημερινά την πραγματικότητα του σχολείου. Όμως το ένα τρίτο των διευθυντών και των εκπαιδευτικών του σχολείου, πιστεύουν ότι οι λεκτικές προσβολές ανάμεσα στους μαθητές δεν συνιστούν μια εκφοβιστική συμπεριφορά. Επίσης, τα δύο τρίτα των μαθητών θεωρούν την παραπάνω μορφή εκφοβισμού ως φυσιολογική και όχι ως επιθετική (Ζαφειροπούλου & Κλεφταράς, 2004).

Ειδικοί του θέματος πιστεύουν ότι τα σχολεία της Γερμανίας τα χαρακτηρίζουν οι πολιτισμικές εντάσεις, οι προβληματικές μορφές επικοινωνίας και γενικά θέματα τα οποία σχετίζονται με τα προβλήματα που επικρατούν στην κοινωνία και στο οικογενειακό

περιβάλλον. Δεν τα χαρακτηρίζει τόσο η υπερβολική βία. Η Γερμανία δεν παρουσιάζει έντονα το πρόβλημα του σχολικού εκφοβισμού, αν συγκριθεί με άλλες χώρες και οι συχνότερες μορφές θυματοποίησης που εμφανίζει είναι αυτές του βανδαλισμού και της λεκτικής βίας. Πράγμα που σημαίνει ότι δεν τυχαίνουν συχνά περιστατικά σοβαρών μορφών θυματοποίησης, όπως σεξουαλική παρενόχληση ή σωματική βλάβη (Αρτινοπούλου, 2001).

2.1.5 Δανία

Στην Δανία ο όρος του εκφοβισμού πριν την δεκαετία του 1980 δεν υπήρχε στο λεξιλόγιό της. Σαν φαινόμενο δεν αποτελεί για αυτή κοινωνικό πρόβλημα και η έρευνα που έχει γίνει είναι ελάχιστη. Αν όμως συγκριθεί με άλλες χώρες παρουσιάζει ένα υψηλό ποσοστό όσον αφορά τον εκφοβισμό, τόσο στα θύματα όσο και στους δράστες.

Το 1988 μέσω του Υπουργού Παιδείας και Ερευνών της Δανίας πραγματοποιήθηκε μια πιλοτική έρευνα, η οποία εστίαζε κυρίως στο να εκφραστούν απόψεις για την πρόληψη της αντικοινωνικής συμπεριφοράς και να μαζευτούν πληροφορίες για το πως οι μαθητές αντιλαμβάνονται κάποιες πράξεις ως εκφοβιστικές, για την έκταση του φαινομένου και τους τρόπους αντιμετώπισης και παρέμβασης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το 10% όλων των δανικών μαθητών που πήραν μέρος στην έρευνα είχε υποστεί βία και εκφοβισμό.

Η έλλειψη των ερευνών αλλά και η μη έντονη παρουσία του εκφοβισμού στα σχολεία δεν είναι κάτι που εμποδίζει την Δανία από την ανάληψη σημαντικών πρωτοβουλιών για την πρόληψη και αντιμετώπιση του φαινομένου (Αρτινοπούλου, 2001).

2.1.6 Ηνωμένο Βασίλειο

Ιδιαίτερο, επίσης, δημόσιο ενδιαφέρον δείχνει το Ηνωμένο Βασίλειο, για την ασφάλεια στο χώρο του σχολείου από πάρα πολύ παλιά. Στην αγγλική βιβλιογραφία μπορεί κανείς να βρει πλούσιο υλικό για τον σχολικό εκφοβισμό, γεγονός που φανερώνει το ενδιαφέρον των ερευνητών. Μια σειρά από περιστατικά, την δεκαετία του '90, όπως οι δολοφονίες στο δημοτικό Dunblane Primary School τον Μάρτιο του 1996 αλλά και ο φόνος του δασκάλου Philip Lawrence έδωσαν το ερέθισμα για να γίνει επιτακτική η ανάγκη της ασφάλειας στα σχολεία (Αρτινοπούλου, 2001).

Έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην Αγγλία από το Τμήμα Εκπαίδευσης και Απασχόλησης, ασχολήθηκε, με την έκταση, τις μορφές, αλλά και τη συχνότητα του εκφοβισμού στα σχολεία

της. Διεξήχθη το 1990 στην περιοχή του Sheffield. Ο τρόπος συλλογής των δεδομένων έγινε υπό την μορφή ερωτηματολογίου. Αφορούσε ερωτήσεις για το αν το άτομο έχει πέσει θύμα εκφοβισμού ή αν το ίδιο έχει πάρει μέρος σε πράξεις εκφοβισμού κατά το τελευταίο τρίμηνο από την στιγμή που συμπλήρωνε το ερωτηματολόγιο. Τα αποτελέσματα της έρευνας απέδειξαν ένα μεγάλο ποσοστό εκφοβιστικών συμπεριφορών στο χώρο των σχολείων. Ποσοστό πάνω από το ένα τέταρτο των μαθητών που ερωτήθηκαν, δηλαδή το 27% αυτών, ανέφερε ότι το τελευταίο τρίμηνο είχε πέσει θύμα εκφοβισμού πολλές φορές. Το 10% τουλάχιστον μια φορά την εβδομάδα και η συχνότητα του εκφοβισμού ήταν ίδια για αγόρια και κορίτσια. Στην ερώτηση για την συχνότητα εμπλοκής σε πράξεις εκφοβισμού, βρέθηκε ότι το 12% συμμετείχε αρκετές φορές την εβδομάδα σε τέτοιες πράξεις και το 4% μια φορά την εβδομάδα.

Η συγκεκριμένη έρευνα βρήκε επίσης κάποια άλλα σημαντικά στοιχεία για το φαινόμενο. Μια από τις πιο κοινές μορφές εκφοβισμού που εμφανίζονταν ήταν αυτή του λεκτικού εκφοβισμού. Τα δύο τρίτα του δείγματος ανέφεραν ότι τους αποκαλούσαν με πρόστυχα ονόματα και σε ένα μικρό ποσοστό τέτοιες συμπεριφορές οφείλονταν σε ρατσισμό. Επίσης συχνές ήταν οι μορφές της σωματικής κακοποίησης, των απειλών, καθώς και η διάδοση φημών. Μόνο το 50% των κοριτσιών βρέθηκε ότι ήταν πιθανό να αναμειχθεί σε περιστατικά εκφοβισμού άλλων, αν και ήταν πιθανό να απειληθούν. Οι απειλές προς τα αγόρια γίνονταν αποκλειστικά από άλλα αγόρια, ενώ τα κορίτσια απειλούνταν από αγόρια και από κορίτσια. Επίσης τα αγόρια έπαιρναν πιο συχνά μέρος σε πράξεις σωματικών εκφοβισμών, ενώ τα κορίτσια σε έμμεσους και προφορικούς τρόπους. Το 50% περίπου των γεγονότων του εκφοβισμού γινόταν ανάμεσα σε δύο άτομα και το άλλο 50% ανάμεσα σε αρκετά άτομα. Μια από τις πιο συχνές τοποθεσίες για πράξεις εκφοβισμού ήταν το γήπεδο του σχολείου, μετά ακολουθούσαν οι τάξεις, οι διάδρομοι και λίγες φορές η διαδρομή από και προς το σχολείο. Το 50% περίπου του δείγματος, δεν είχε καταγγείλει τον εκφοβισμό του και η καταγγελία γίνονταν πιο εύκολα από τους μαθητές οι οποίοι εκφοβίζονταν συχνά. Τα πρόσωπα τα όποια απευθύνονταν για να αναφέρουν το γεγονός ήταν κυρίως οι γονείς τους και σε μικρότερο βαθμό, οι δάσκαλοι του σχολείου. Τέλος οι μισοί μαθητές θεωρούσαν ότι οι δάσκαλοι θα μεσολαβούσαν για να λύσουν τη διαφορά ανάμεσα στο θύμα και στον θύτη (Αρτινοπούλου, 2001).

Το 1993 η έρευνα των Whitney και Smith, σε δείγμα 6000 μαθητών στην Αγγλία, διαπίστωσε ότι μαθητές ηλικίας από 8 χρονών και πάνω, σε ποσοστό 6-15% είχαν δεχθεί κάποια φορά

στη ζωή τους σχολικό εκφοβισμό. Επίσης τα ευρήματα υποστήριξαν ότι το 2-7% θυματοποιούνταν τουλάχιστον μια φορά την εβδομάδα (Καλλιώτης, Καϊσέρογλου, Κολοβός, Μπαμπανίκας & Ταούλας, 2002).

Επίσης σε πρόσφατη έρευνα, σύμφωνα με τον Johnson (2002) σε δημοτικά σχολεία της Αγγλίας, βρέθηκε ότι το 1/3 σε σύνολο 523 μαθητών δήλωσε ότι έχει πέσει θύμα σκόπιμου στιγματισμού και επιθετικών προσβολών (Κουρκούτας, 2007).

Άλλη έρευνα που διεξήχθη στην Αγγλία και στην Ιρλανδία, ασχολήθηκε με τις επιπτώσεις που μπορεί να επιφέρει ο εκφοβισμός στο θυματοποιημένο παιδί. Ο αριθμός που συμμετείχε ήταν 2692 μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ηλικίας 7 έως 10 ετών. Ως συμπέρασμα της μελέτης αναφέρεται ότι, τα παιδιά τα οποία είχαν καταστεί θύματα ήταν πιο πιθανό σε σχέση με τα παιδιά που δεν υπήρξαν θύματα, να δυσκολεύονται να κοιμηθούν αλλά και συχνά να "βρέχουν το κρεβάτι τους". Σε δείγμα πάλι 2692 μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, διεξήχθη έρευνα στην Αγγλία, για τις επιπτώσεις που σχετίζονται με την συχνότητα πονοκεφάλων και κοιλόπονων στους μαθητές. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε μέσω συνεντεύξεων και απέδειξε ότι τα παιδιά τα οποία είχαν πέσει θύματα εκφοβισμού ήταν δύο φορές πιθανότερο να έχουν συχνούς πονοκεφάλους και κοιλόπονους, από ότι τα παιδιά που δεν είχαν εκφοβιστεί (Rigby, 2003).

Το Ηνωμένο Βασίλειο είναι μια από τις χώρες που φαίνεται να την ενδιαφέρει σημαντικά το φαινόμενο της βίας στα σχολεία. Σύμφωνα όμως με την Αρτινοπούλου (2001), υιοθετεί μια αυστηρή και κατασταλτική πολιτική, παρά μια προληπτική πολιτική για το φαινόμενο του εκφοβισμού στο χώρο του σχολείου. Συγκρινόμενη όμως με άλλες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, αποτελεί μια ποιοτική απόκλιση.

Στην συνέχεια του κεφαλαίου θα μας απασχολήσουν οι έρευνες που έχουν γίνει στην χώρα μας, οι οποίες αν και λιγοστές, παρουσιάζουν σημαντικά στοιχεία σχετικά με τη συχνότητα του εκφοβισμού στα ελληνικά δημοτικά σχολεία.

2.2 Έρευνες στην Ελλάδα-Δημογραφικά στοιχεία

2.2.1 Νομός Αττικής

Η πρώτη θυματολογική έρευνα σε παιδιά του δημοτικού είναι αυτή η οποία πραγματοποιήθηκε το 2000 στην ευρύτερη περιοχή της Αθήνας από τις Χουντουμάδη, Χαντζή και Πατεράκη. Σ' αυτή τη μελέτη πήραν μέρος 1.312 μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από οκτώ δημόσια και ένα ιδιωτικό σχολείο. Το ποσοστό των αγοριών που πήραν μέρος ήταν 51% και των κοριτσιών 49% και οι τάξεις από τις οποίες επιλέχθηκε το δείγμα ήταν οι τρεις τελευταίες. Τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας έδειξαν ότι το 14,7% των μαθητών υπήρξε θύμα εκφοβισμού την προηγούμενη σχολική χρονιά. Το 6,24% ως θύτης και το 4,8% θύτης αλλά και θύμα. Ως η πιο συνηθισμένη μορφή εκφοβισμού βρέθηκε ότι ήταν η λεκτική, μέσω της κοροϊδίας και του βρισίματος, σε ποσοστό 42,5%. Το 34% των αγοριών είχαν υποστεί κυρίως άμεση σωματική βία ενώ τα κορίτσια σε ποσοστό 38% είχαν δεχτεί άμεση λεκτική βία αλλά και έμμεσο εκφοβισμό, μέσω της διάδοσης φημών. Η αδιαφορία ήταν η πιο συχνή αντίδραση στον εκφοβισμό που ανέφεραν τα θύματα σε ποσοστό 43,7% , ενώ η απάντηση από τους θύτες-θύματα ήταν η εκδίκηση, σε ποσοστό 32,7%. Η απάντηση των παιδιών στη ερώτηση για το τι κάνουν σε περίπτωση που βρεθούν μπροστά σε ένα συμβάν εκφοβισμού ήταν, σε ποσοστό 27,96% ότι είτε δεν συμμετείχαν καθόλου αλλά ευχαριστιόταν αυτό που έβλεπαν, ότι αναγκάζονταν να συμμετάσχουν (35,47%), ή τέλος συμμετείχαν χωρίς να πιέζονται από άλλους (23,56%). Το 60,2% ανέφερε ότι δεν ήθελε να έχει κάποια σχέση με τους θύτες, αλλά παρ'όλα αυτά τα περισσότερα αγόρια θεωρούσαν τους θύτες ως μάγκες. Τέλος διαπιστώθηκε ότι ο αριθμός των δραστών και συγχρόνως και των θυμάτων μειώνεται καθώς η ηλικία αυξάνεται (Αρτινοπούλου, 2001).

Σε έρευνα του Καλλιώτη που διεξήχθη το 2001, με θέμα, <<Η Σχολική Βία στην Προοπτική της Παγκοσμιοποίησης: Η Φύση και η Έκταση του Προβλήματος στη Χώρα μας>>, πήραν μέρος 677 μαθητές σχολείων της Ανατολικής Αθήνας. Η έρευνα βασίστηκε στο ερωτηματολόγιο «Η Ζωή στο Σχολείο» το οποίο αποτελείται από: την λίστα ελέγχου «Η Ζωή στο Σχολείο», την «Λίστα ορισμού», και ένα «Συμπληρωματικό Ερωτηματολόγιο» μαθητών.

Η έρευνα αυτή θέλησε να περιγράψει το πρόβλημα θύτη (bully)/θύματος (victim) και, προσπάθησε να διαπιστώσει περιστατικά σχολικής επιθετικότητας στα ελληνικά σχολεία.

Βρέθηκε ότι το 20% των παιδιών ανέφεραν ότι μια φορά τη βδομάδα και περισσότερο εκφοβίζονταν από τους συμμαθητές τους, ενώ ένα 10% του μαθητών του δείγματος ανέφεραν ότι ήταν θύματα της σχολικής κακοποίησης.

Οι κυριότερες μορφές εκφοβισμού οι οποίες απαντήθηκαν από τους μαθητές ήταν, η σωματική επιθετικότητα μέσω συμπεριφορών όπως χτυπήματα κλωτσιές, καθώς και η μορφή της λεκτικής επιθετικότητας μέσω των απειλών. Επίσης βρέθηκε ότι τα αγόρια δέχονταν μεγαλύτερα ποσοστά εκφοβισμού από τα κορίτσια. Ένα στοιχείο το οποίο διαπιστώνεται σε πολλές έρευνες.

Η αυλή του σχολείου, με 38,9% συγκεντρώνει το μεγαλύτερο ποσοστό στις απαντήσεις των μαθητών στην ερώτηση, για το που συναντάται συχνότερα οι εκφοβιστικές συμπεριφορές. Επίσης το 1/3 των μαθητών αναφέρει ότι η σχολική επιθετικότητα συμβαίνει και έξω από το σχολείο, αλλά και ένα 20% υποστηρίζει ότι συμβάντα επιθετικότητας παρουσιάζονται και μέσα στην τάξη. Η ύπαρξη εκφοβιστικών συμπεριφορών μέσα στην τάξη μπορεί να ερμηνευτεί ως ανοχή τέτοιων συμπεριφορών από τους δασκάλους είτε ως άγνοια αυτών.

Σαν τελευταία διαπίστωση της μελέτης βρέθηκε ότι οι μαθητές σε ποσοστό 31,2% τείνουν περισσότερο να αναφέρουν τα περιστατικά του σχολικού εκφοβισμού που είχαν στην οικογένειά τους, ενώ το 22,3% στον δάσκαλο του σχολείου (Καλλιώτης, 2001).

Σε άλλη έρευνα της Αθήνας το 2001 σε δείγμα 664 μαθητών, σε δημοτικά σχολεία της, μελετήθηκαν τα τρία είδη επιθετικής συμπεριφοράς, που θα χαρακτηρίζονταν ως bullying στην αγγλική ορολογία. Αυτές οι τρεις μορφές έτσι όπως μελετήθηκαν ήταν, τα χτυπήματα και οι κλωτσιές, οι λεκτικές προσβολές και προκλήσεις και τέλος ο κοινωνικός αποκλεισμός των παιδιών από κοινωνικής φύσης δραστηριότητες. Διαπιστώθηκε ένα μεγάλο ποσοστό θυματοποίησης παιδιών από τέτοιου είδους συμπεριφορές. Μάλιστα το ποσοστό ήταν το ίδιο υψηλό σε σύγκριση με άλλες ευρωπαϊκές έρευνες. Ένα ακόμα σημαντικό στοιχείο το οποίο ερευνήθηκε ήταν η σχέση μεταξύ της στάσης των μαθητών απέναντι στην επιθετικότητα και στον βαθμό ανάμιξής τους σε επιθετικά επεισόδια. Βρέθηκε ότι τα παιδιά τα οποία εξέφραζαν την μεγαλύτερη εναντίωση απέναντι στην επιθετικότητα, είχαν και την ελάχιστη επιθετική συμπεριφορά (Ζαφειροπούλου & Κλεφταράς, 2004).

Εκτός από τις έρευνες που έχουν διεξαχθεί στον Νομό Αττικής αξίζει να αναφερθούν και έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί σε επαρχιακές περιοχές της χώρας μας.

2.2.2 Νομός Μαγνησίας

Οι Ζαφειροπούλου & Κλεφτάρας (2004) διεξήγαγαν έρευνα σχετικά με τον σχολικό εκφοβισμό σε τέσσερα δημόσια δημοτικά σχολεία του νομού Μαγνησίας. Οι μαθητές που πήραν μέρος ήταν 186 εκ των οποίων τα 90 ήταν κορίτσια και τα 96 αγόρια. Οι τάξεις στις οποίες φοιτούσαν ήταν οι τρεις τελευταίες τάξεις του δημοτικού σχολείου, από τις οποίες οι 65 μαθητές ανήκαν στην Δ' τάξη, οι 49 μαθητές στην Ε' τάξη και οι 72 στη ΣΤ' τάξη. Η ηλικία τους ήταν από 9 μέχρι 12 ετών και προέρχονταν από αστικές, ημιαστικές και αγροτικές περιοχές του νομού.

Για την καταγραφή και ανάλυση στοιχείων χρησιμοποιήθηκαν διάφορα όργανα μέτρησης, ανάλογα με το θέμα που διερευνήθηκε. Έτσι λοιπόν για την αξιολόγηση των πρωταγωνιστικών ρόλων σε περιστατικά θυματοποίησης χρησιμοποιήθηκαν η κλίμακα εκφοβιστικής συμπεριφοράς και η κλίμακα θυματοποίησης των Austin και Joseph με σκοπό τον εντοπισμό δραστών και θυμάτων. Για την διερεύνηση των συμμετοχικών ρόλων σε περιστατικά θυματοποίησης, χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο συμμετοχικών ρόλων σε περιστατικά θυματοποίησης, όπου προέκυψαν τέσσερις κλίμακες συμπληρωματικών ρόλων. Αυτές ήταν, ο ενισχυτής του δράστη, ο βοηθός του δράστη, ο υπερασπιστής του θύματος και ο ουδέτερος-αμέτοχος. Για την διερεύνηση των στάσεων που αφορούν τις διαπροσωπικές σχέσεις, χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα του παιδικού μακιαβελισμού των Christie και Geis. Για την διερεύνηση των ανταγωνιστικών τάσεων το όργανο μέτρησης που χρησιμοποιήθηκε ήταν αυτό της κλίμακας του κοινωνικού και ακαδημαϊκού ανταγωνισμού των Sutton και Koegh. Η αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών τέλος, μετρήθηκε με την κλίμακα θετικών αλληλεπιδράσεων, οι ερωτήσεις της οποίας αφορούσαν γενικά τις σχέσεις μεταξύ των μαθητών και του κατά πόσο αυτές είναι καλές.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι δράστες ήταν νεότεροι από τα θύματα, τους ενισχυτές, τους υπερασπιστές και τους αμέτοχους μαθητές. Τα αγόρια συμμετείχαν πιο ενεργά σε περιστατικά θυματοποίησης, ως δράστες ή ως ενισχυτές του δράστη αλλά και ως θύματα, σε σχέση με τα κορίτσια. Έπεφταν κυρίως θύματα ανοιχτών σωματικών επιθέσεων και απειλών, ενώ τα κορίτσια, λεκτικών και έμμεσων μορφών παρενόχλησης. Τα κορίτσια

κατείχαν υψηλή βαθμολογία στις κλίμακες υπεράσπισης του θύματος και ουδέτερης συμπεριφοράς αλλά στατιστικά όχι τόσο σημαντική.

Επίσης τα ευρήματα της έρευνας στηρίζουν το γεγονός ότι ο ρόλος που παίρνουν τα παιδιά στη θυματοποίηση διαφοροποιείται ανάλογα με το φύλο. Διαπιστώθηκε ότι τα κορίτσια εμπλέκονται σε περιστατικά θυματοποίησης, είτε ως δράστες, βοηθοί ή και ενισχυτές όταν δεν έχουν καλές διαπροσωπικές σχέσεις και θέλουν μέσω της εμπλοκής τους να ανεβάσουν το κοινωνικό τους status. Ενώ τα αγόρια όταν παίζουν κάποιον από αυτούς τους ρόλους το κάνουν λόγω έλλειψης εμπιστοσύνης στις ανθρώπινες σχέσεις και όχι λόγω ανταγωνισμού και κοινωνικών σχέσεων. Σαν ερμηνεία για αυτές τις διαφορές η μελέτη αναφέρει τις διαφορετικές μορφές θυματοποίησης που υφίστανται το κάθε φύλο ξεχωριστά.

Επιπλέον, διαπιστώθηκε ότι οι μειωμένες θετικές αλληλεπιδράσεις μπορούν να οδηγήσουν τα κορίτσια στην θυματοποίηση, αλλά όχι και τα αγόρια. Από αυτό συμπεραίνεται ότι στα θυματοποιημένα αγόρια είναι πιθανότερο να τους προσφερθεί βοήθεια, σε σχέση με τα κορίτσια. Έτσι ο εκφοβισμός οδηγεί στο να έχει το άτομο λιγότερους φίλους αλλά και να υπάρχει περιορισμένη αλληλεπίδραση μεταξύ των δύο φύλων. Κάπως έτσι αρχίζει η δημιουργία συμπεριφορών θυματοποίησης, οι οποίες είναι δύσκολο να καταπολεμηθούν και παγιώνονται.

Ένα τελευταίο στοιχείο που προστίθεται στα αποτελέσματα της μελέτης αυτής είναι αυτό της σημαντικότητας του σχολείου. Αποδείχθηκε ότι οι θετικές αλληλεπιδράσεις στο χώρο του σχολείου συμβάλλουν σημαντικά στην κοινωνική συμπεριφορά των παιδιών και συγχρόνως μειώνουν τις πιθανότητες εμπλοκής στην θυματοποίηση.

2.2.3 Νομός Ιωαννίνων

Η έρευνα που διεξήχθη από το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων το έτος 1996 βρήκε ότι ένας στους τέσσερις μαθητές είχε πέσει θύμα σωματικής βίας στο σχολείο του ή στο δρόμο από το σχολείο για το σπίτι του. Επιπλέον περισσότεροι μαθητές από 35% ένιωθαν την ανάγκη να καταφύγουν σε μέσα άμυνας και μάλιστα το 15% από αυτούς ανέφεραν ότι τα διέθεταν (Ζαφειροπούλου & Κλεφταράς, 2004).

2.2.4 Νομός Κομοτηνής

Έρευνα διεξήχθη από το Π.Π.Σ Κομοτηνής από τους Σακονίδη, Κλώθου και Πίνιου. Το θέμα αφορούσε την καταγραφή των διαφόρων τύπων επιθετικής συμπεριφοράς σε πολιτισμικό περιβάλλον. Το δείγμα αποτελούνταν από 41 ντόπιους μαθητές και 52 ομογενείς μαθητές ηλικίας 9-13 ετών. Το σύνολο των μαθητών ήταν 310 σε σχολείο της Θράκης. Το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για την διεξαγωγή της έρευνας ήταν η παρατήρηση σε γενικές κατηγορίες επιθετικότητας, όπως εκρήξεις οργής, καταστροφή αντικειμένων, εριστική διάθεση και άλλα. Η παρατήρηση έγινε από τους δασκάλους του σχολείου σε χρονικό διάστημα δέκα ημερών με καταγραφή των συμπεριφορών κάθε 15 λεπτά.

Στα αποτελέσματα για την ερμηνεία των επιθετικών συμπεριφορών βρέθηκε ότι, τα παιδιά με έντονα οικογενειακά, οικονομικά και κοινωνικά προβλήματα παρουσιάζουν έντονη επιθετικότητα. Όμως και τα παιδιά τα οποία έχουν ένα αίσθημα κοινωνικής και οικονομικής ανωτερότητας, που καλλιεργείται από την οικογένεια τους, μπορεί να εμφανίσουν και αυτά επιθετική συμπεριφορά. Επίσης βρέθηκε ότι παιδιά που είχαν αδυναμία στην επικοινωνία, είτε με τον γραπτό είτε με τον προφορικό λόγο και αντιμετώπιζαν αδιάφορη ως εχθρική αντιμετώπιση από τους συμμαθητές τους, έτειναν να παρουσιάζουν αυξημένη επιθετικότητα. Τέλος βρέθηκε ότι οι μορφές με τις οποίες εκδηλώνεται η επιθετική συμπεριφορά συνδέεται με την ηλικία του μαθητή. Σε μικρότερες ηλικίες εμφανίζεται συχνότερα η σωματική επιθετικότητα ενώ σε μεγαλύτερες η φραστική (Καλλιώτης, Καϊσέρογλου, Κολοβός, Μπαμπανίκας & Ταούλας, 2002).

Το κεφάλαιο των ερευνών στον ελληνικό χώρο θα ολοκληρωθεί με δύο έρευνες των Κουρκούτα, Γιοβαζολιά και Μητσοπούλου από το Πανεπιστήμιο Κρήτης.

2.2.5 Κρήτη

Η πρώτη έρευνα έγινε το 2006 και είχε ως στόχο την διερεύνηση του φαινομένου του εκφοβισμού σε αγόρια-μαθητές δημοτικού σε σχέση με γονικούς τύπους συμπεριφοράς και συγκεκριμένα ψυχικά χαρακτηριστικά. Οι κλίμακες οι οποίες χρησιμοποιήθηκαν για την συλλογή των στοιχείων ήταν

-Η κλίμακα Θυματοποίησης και Αντιλήψεων για την Βία των Vernberg, Jacobs & Hershberger (1999) σε μετάφραση του Κουρκούτα και Γιοβαζολιά (2006).

-Η κλίμακα ενσυναίσθησης για παιδιά και εφήβους του Bryant, (1982) σε μετάφραση του Κασσωτάκη και Τσίτσα (2005).

- Τέλος η κλίμακα σχέσεων με τους γονείς των Parker, Tupling και Brown, (1979), σε μετάφραση του Σιδερίδη και Καφέτσιο (2005).

Το δείγμα αποτελούνταν από 104 αγόρια και 86 κορίτσια της Ε' τάξης του δημοτικού και από 89 αγόρια και 96 κορίτσια της ΣΤ' τάξης. Σε σύνολο, 370 παιδιά. Ο τόπος μόνιμης κατοικίας τους ήταν η πόλη με ποσοστό 57,9%, η κωμόπολη με 10,1% και το χωριό με 32%.

Τα αποτελέσματα της μελέτης έδειξαν ότι μεταξύ αγοριών και κοριτσιών δεν υπάρχουν διαφορές. Το φύλο δεν παίζει ρόλο στο αν κάποιο άτομο πέσει θύμα συμπεριφορών παρενόχλησης, ένα στοιχείο το οποίο έρχεται σε αντίθεση με τα αποτελέσματα των παραπάνω ερευνών. Τα αγόρια δήλωσαν, σε σύγκριση με τα κορίτσια ότι άσκησαν περισσότερο συμπεριφορές εκφοβισμού ή παρενόχλησης σε άλλα άτομα και συμμετείχαν πιο συχνά σε επεισόδια παρενόχλησης υποκινούμενοι από τρίτους. Τα κορίτσια ανέφεραν ότι συμπάσχουν με το άτομο το οποίο υφίσταται παρενόχληση, ενώ τα αγόρια όχι, τα οποία συμφωνούν περισσότερο με τις θετικές στάσεις απέναντι σε συμπεριφορές παρενόχλησης. Η ενσυναίσθηση στα κορίτσια υπάρχει σε μεγαλύτερο βαθμό, σε σύγκριση με τα αγόρια, τα οποία όσο λιγότερη ενσυναίσθηση έχουν τόσο μεγαλώνουν οι πιθανότητες εκδήλωσης συμπεριφορών εκφοβισμού, η πιθανότητα να πέσουν θύματα συμπεριφορών εκφοβισμού και να παρουσιάσουν ριψοκίνδυνες συμπεριφορές.

Μέσω των απαντήσεων που έδωσαν τα παιδιά για τους γονείς τους βρέθηκε ότι, τα κορίτσια σε μεγαλύτερο βαθμό από τα αγόρια αντιλαμβάνονται και τους 2 γονείς ως στοργικούς, ενώ τα αγόρια σε αντίθεση με τα κορίτσια βρέθηκε ότι αντιλαμβάνονται την μητέρα ως υπερπροστατευτική. Όσο περισσότερο υπερπροστατευτική είναι η μητέρα αλλά και ο πατέρας στο αγόρι τόσο μεγαλύτερη είναι και η πιθανότητα συμμετοχής του σε επεισόδια που παρακινούνται από τρίτους.

Τέλος, διαπιστώθηκε για τα αγόρια ότι υπάρχει σημαντική συσχέτιση μεταξύ θυματοποίησης με άσχημη ψυχολογική κατάσταση (π.χ. αισθήματα λύπης, μοναξιάς, απαισιοδοξίας για το μέλλον), και επίσης όταν υιοθετούν περισσότερο στάσεις, όπως η δικαιολόγηση της χρήσης βίας, μη παρέμβαση όταν κάποιος παρενοχλείται, έχουν περισσότερες πιθανότητες να ασκήσουν και οι ίδιοι εκφοβισμό σε συμμαθητές τους (Κουρκούτας, Γιοβαζολιάς & Μητσοπούλου, 2006).

Η δεύτερη έρευνα του Πανεπιστημίου Κρήτης μελέτησε και προσπάθησε να βρει εάν το φαινόμενο του εκφοβισμού σχετίζεται με συγκεκριμένους τύπους διαπαιδαγώγησης του πατέρα. Διεξήχθη το 2007 και τα παιδιά που πήραν μέρος στην έρευνα φοιτούσαν στην Ε' και ΣΤ' τάξη, σε δημοτικά σχολεία της Κρήτης και της Αθήνας. Το σύνολο των μαθητών ήταν 381, εκ των οποίων τα 194 ήταν κορίτσια και τα 177 αγόρια. Για την συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν οι ίδιες κλίμακες με την πρώτη έρευνα.

Τα αποτελέσματα έδειξαν κάποιες διαφορές στον τρόπο που αντιλαμβάνεται το κάθε φύλο την στάση του πατέρα. Τα κορίτσια παρουσίασαν μεγαλύτερο μέσο όρο συγκριτικά με τα αγόρια όσον αφορά την αντίληψη για την ύπαρξη ενός προστατευτικού πατέρα. Διαπιστώθηκε ότι όσο λιγότερο στοργικός και τρυφερός είναι ο πατέρας με το παιδί του τόσο μεγαλύτερη είναι η πιθανότητα εκδήλωσης συμπεριφορών παρενόχλησης και για τα 2 φύλα. Επίσης όσο περισσότερο υπερπροστατευτικός είναι ο πατέρας στο αγόρι τόσο μεγαλύτερη είναι η πιθανότητα συμμετοχής του σε επεισόδια που παρακινούνται από τρίτους. Για τους τύπους στάσεων της μητέρας βρέθηκε ότι όσο λιγότερο στοργική είναι η μητέρα τόσο μεγαλύτερη πιθανότητα έχει το παιδί να πέσει θύμα εκφοβισμού και παρενόχλησης. (Γιοβαζολιάς, Κουρκούτας & Μητσοπούλου, 2007).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ

Η παρέμβαση του σχολείου στο θέμα της βίαιης συμπεριφοράς των μαθητών είναι αποφασιστικής σημασίας, γιατί το σχολείο ως θεσμός κοινωνικοποίησης και κοινωνικού ελέγχου είναι σε θέση να διαγνώσει έγκαιρα και να επισημάνει μορφές συμπεριφοράς του παιδιού που ενδέχεται να το οδηγήσουν στην παραβατικότητα και να προλάβει σε μεγάλο βαθμό σοβαρότερες καταστάσεις ή να δράσει διορθωτικά σε πρώιμα στάδια, παρεμβαίνοντας έτσι αποτελεσματικά στο πρόβλημα του σχολικού εκφοβισμού μαθητών (Ζαφειροπούλου & Κλεφταράς, 2004).

Το πιο σπουδαίο μέτρο για την επιτυχία της σχολικής παρέμβασης είναι η θεσμοθέτηση από πλευράς όλων των τοπικών παραγόντων και σχολικής μονάδας ότι η σχολική επιθετικότητα δεν θα γίνει ανεκτή και θα καταπολεμηθεί με κάθε μέσο. Αυτό πρέπει να φαίνεται καθαρά στους σχολικούς κανόνες. Στο σχολείο πρέπει να υπάρχει αναρτημένη, σε εμφανές σημείο, ανακοίνωση ότι οι σχολικοί κανόνες πρέπει να εφαρμόζονται οπωσδήποτε και στις

περιπτώσεις επιθετικότητας θα ακολουθηθεί μια συγκεκριμένη διαδικασία τιμωρίας του μαθητή την οποία θα γνωρίζουν και οι ίδιοι οι γονείς (Καλλιώτης, Καϊσέρογλου, Κολοβός, Μπαμπάνικας & Ταούλας, 2002).

Το σχολικό κλίμα πρέπει να είναι τέτοιο που να εμπνέει το σεβασμό της προσωπικότητας του ενός μαθητή προς τον άλλον. Πρέπει να δημιουργηθεί η νοοτροπία μεταξύ των μαθητών ότι ο ένας πρέπει να προστατεύει τον άλλον από κάθε εκδήλωση επιθετικότητας. Ο Hamblin (1978), αναφέρει ότι <<κάθε κοινότητα πρέπει να έχει τους ήρωες της, τους θριάμβους της, τις τραγωδίες της>>. Το σχολείο είναι ο καθρέπτης της κοινωνίας μας και αντιπροσωπεύει τη δημοκρατική κοινωνία πιο πολύ από όλους (Καλλιώτης, Καϊσέρογλου, Κολοβός, Μπαμπάνικας & Ταούλας, 2002).

Στο παρακάτω κεφάλαιο, θα αναπτύξουμε τις κατηγορίες των σχολικών παρεμβάσεων σε ένα θεωρητικό πλαίσιο καθώς και τις τεχνικές που υλοποιούνται σε ένα φάσμα προγραμμάτων πρόληψης και αντιμετώπισης.

3.1. Κατηγορίες παρεμβάσεων

Η υλοποίηση των προγραμμάτων που στοχεύουν στην πρόληψη και αντιμετώπιση της επιθετικής συμπεριφοράς των παιδιών στο χώρο του σχολείου μπορεί να γίνει από τους σχολικούς ψυχολόγους σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό της σχολικής τάξης ή/και τους γονείς του παιδιού. Ο Coie και οι συνεργάτες του κατατάσσουν τις παρεμβάσεις αυτές σε πέντε κατηγορίες:

3.1.1. Τεχνικές διαχείρισης της συμπεριφοράς.

Το θεωρητικό υπόβαθρο των τεχνικών αυτών βρίσκεται κυρίως στη θεωρία της κοινωνικής μάθησης, σύμφωνα με την οποία η επιθετικότητα αποτελεί μια κακή συνήθεια και είναι αποτέλεσμα εσφαλμένων ενισχύσεων από το περιβάλλον. Τα παιδιά έχουν μάθει αυτές τις συμπεριφορές είτε παρακολουθώντας κάποιο πρότυπο, είτε εμπλεκόμενα σε καταναγκαστικές αλληλεπιδράσεις με τους γονείς τους (Καλαντζή-Αζίζι & Ζαφειροπούλου, 2004). Κύριος άξονας των παρεμβάσεων είναι η άμεση μείωση της επιθετικότητας (Κουρκούτας, 2007). Οι παρεμβάσεις αυτές στοχεύουν στο να μάθουν στους δασκάλους να εντοπίζουν τους παράγοντες που προηγούνται και εκείνους που έπονται της επιθετικής συμπεριφοράς του παιδιού (Αξιολόγηση ABC), να ενισχύουν τις κοινωνικά επιθυμητές συμπεριφορές του (με αμοιβές και επαίνους) καθώς και να περιορίζουν τις επιθετικές συμπεριφορές του παιδιού με

την εφαρμογή τεχνικών όπως η απομάκρυνση από τις δραστηριότητες της τάξης (Καλαντζή-Αζίζι & Ζαφειροπούλου, 2004).

3.1.2. Στρατηγικές ελέγχου των συναισθημάτων

Οι παρεμβάσεις στοχεύουν στον έλεγχο και τον περιορισμό των αρνητικών συναισθημάτων, όπως ο θυμός (π.χ προγράμματα διαχείρισης θυμού) τα οποία θεωρείται ότι βρίσκονται στη βάση της εκδήλωσης των επιθετικών συμπεριφορών και παρορμήσεων, όπως και των διαπροσωπικών προβλημάτων (Κουρκούτας, 2007).

Τα παιδιά διδάσκονται τρόπους που θα τους επιτρέψουν να αυξήσουν τον χρόνο που παρεμβάλλεται μεταξύ των συναισθημάτων που τους προκαλεί κάποια κατάσταση, όπως είναι ο έντονος θυμός και της αντίδρασης τους. Ειδικότερα, το παιδί μαθαίνει να επαναλαμβάνει φράσεις αυτοκαθοδήγησης -π.χ <<σταμάτα>>, <<πρόσεξε>>, <<σκέψου>>- οι οποίες το καθοδηγούν να σκεφτεί προτού αντιδράσει και να εφαρμόσει τις στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων που έχει διδαχθεί. Το σχολικό πλαίσιο προσφέρεται για την εφαρμογή τέτοιων προγραμμάτων.

3.1.3. Εξάσκηση στην απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων.

Η παρέμβαση αυτή στοχεύει να ενισχύσει τις ψυχοκοινωνικές/διαπροσωπικές δεξιότητες των παιδιών, όπως και τις ικανότητες τους στην επίλυση κοινωνικών/ διαπροσωπικών προβλημάτων (Κουρκούτας, 2007).

Ειδικότερα, στοχεύει στην εκπαίδευση τρόπων θετικής αλληλεπίδρασης ή σε δεξιότητες επίλυσης κοινωνικών προβλημάτων. Στόχος των προγραμμάτων αυτών είναι η υποκατάσταση των επιθετικών εκδηλώσεων με καταλληλότερες, αποτελεσματικότερες και κοινωνικά επιθυμητές συμπεριφορές. Μέσα από τεχνικές, όπως το παιχνίδι ρόλων, το παιδί μαθαίνει κοινωνικές δεξιότητες, διαπραγμάτευσης, καθώς και μορφές προ-κοινωνικής συμπεριφοράς. Το σχολικό περιβάλλον διευκολύνει την εφαρμογή τέτοιου είδους παρεμβάσεων, καθώς δίνει στα παιδιά τη δυνατότητα να εφαρμόσουν τις δεξιότητες που μαθαίνουν σε πλήθος κοινωνικών αλληλεπιδράσεων (Καλαντζή-Αζίζι & Ζαφειροπούλου, 2004).

3.1.4. Εκπαίδευση στην ενσυναίσθηση και στην ικανότητα κατανόησης του τρόπου σκέψης του άλλου.

Οι παρεμβάσεις αυτές στηρίζονται κυρίως σε παιχνίδια ρόλων και στοχεύουν να βοηθήσουν το παιδί να είναι λιγότερο εγωκεντρικό στον τρόπο που αντιλαμβάνεται τους άλλους και τις κοινωνικές καταστάσεις (Καλαντζή-Αζίζι & Ζαφειροπούλου, 2004).

3.1.5. Επεξεργασία πληροφοριών που αναφέρονται σε κοινωνικά ερεθίσματα.

Τα προγράμματα που στηρίζονται σε αυτό το θεωρητικό μοντέλο επικεντρώνονται στις γνωστικές διεργασίες και όχι στον άμεσο έλεγχο των συναισθημάτων του παιδιού (Καλαντζή-Αζίζι & Ζαφειροπούλου, 2004).

3.2 Προγράμματα Παρέμβασης κατά του σχολικού εκφοβισμού σε χώρες του εξωτερικού.

Στην συνέχεια κρίνεται σκόπιμο να γίνει μια παρουσίαση των προγραμμάτων παρέμβασης που εφαρμόζονται στο εξωτερικό, τόσο στις χώρες των Ηνωμένων Πολιτειών Αμερικής όσο και των χωρών της Ευρώπης.

3.2.1 Παρεμβάσεις στην Αμερική

Ένα ενδεικτικό πρόγραμμα είναι η εφαρμογή του RCCP, (πρόγραμμα δημιουργικής επίλυσης συγκρούσεων) σε δημόσια σχολεία της Αμερικής και σε ένα ιδιαίτερα αντιπροσωπευτικό δείγμα 1.160 παιδιών από την Α έως την ΣΤ Δημοτικού. Φάνηκε ότι μετά την εφαρμογή του προγράμματος τα παιδιά ήταν λιγότερο πιθανό να εκδηλώσουν εχθρικές και προκλητικές τάσεις εναντίον των συνομηλίκων τους σε διαφορούμενες κοινωνικές καταστάσεις ήταν λιγότερο πιθανό να είναι επιθετικά στις διαπροσωπικές συναλλαγές κι εκδήλωναν λιγότερες επιθετικές φαντασιώσεις (Κουρκούτας, 2007).

3.2.2 Παρεμβάσεις στη Σουηδία

Η πολιτική για την ασφάλεια στα σχολεία έχει μια παράδοση στη Σουηδία. Πράγματι, το θέμα της ασφάλειας και της προστασίας των παιδιών έγινε θέμα πρώτου ενδιαφέροντος σε αυτή τη χώρα, πιθανότατα κατά πολύ νωρίς από οποιαδήποτε άλλη ευρωπαϊκή χώρα. Ερευνητικά στοιχεία στη Σουηδία έδειξαν ότι ο εκφοβισμός και η φυσική παρενόχληση συσχετίζονται με ένα ποσοστό των ατυχημάτων στο σχολείο. Και γενικότερα, σε τρία στα

τέσσερα ατυχήματα περιλαμβάνεται και ένας μαθητής. Για τον λόγο αυτό, η πολιτική πρόληψης της βίας και του εκφοβισμού συσχετίζεται με τη πολιτική της προαγωγής της ασφάλειας του σχολικού περιβάλλοντος.

Ένα από τα συνήθη χαρακτηριστικά της σχολικής πολιτικής είναι η καθιέρωση μιας πρακτικής στη διαχείριση των περιστατικών βίας. Το 89% των σχολείων χρησιμοποιεί το μοντέλο Farsta του οποίου η διαδικασία μπορεί να συνοψιστεί ως εξής:

- Το περιστατικό αναφέρεται στο άτομο η την ομάδα που είναι υπεύθυνη για το θέμα της βίας και του εκφοβισμού μέσα στο σχολείο.
- Το άτομο ή η ομάδα που έχει την ευθύνη διεξάγει μια μυστική έρευνα για την καταγγελλόμενη περίπτωση στους δασκάλους και τους μαθητές.
- Προγραμματίζεται μια συνάντηση μεταξύ του δράστη και του θύματος. Ο δάσκαλος ενημερώνεται και οι μαθητές καλούνται στην αίθουσα διδασκαλίας. Μεταξύ του συμβάντος και της συνάντησης δεν θα πρέπει να περάσει χρονική περίοδος πάνω από 4-5 μέρες
- Χωριστές συναντήσεις λαμβάνουν μέρος ενώπιον του διευθυντή, της ομάδας και του δράστη, της ομάδας και του θύματος. Δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στη λύση την οποία δράστης και θύμα μπορούν να βρουν από κοινού, προκειμένου να ξεπεραστεί η διαφορά τους.
- Σε ορισμένες περιπτώσεις οι μικρές ατομικές συναντήσεις προγραμματίζονται με όλους τους μαθητές της τάξης παρόντες.
- Για διάστημα δύο εβδομάδων μετά την εξεύρεση λύσης ασκείται εποπτεία στο δράστη μέσα και έξω από την τάξη.
- Μια επιπλέον συνάντηση σχεδιάζεται μεταξύ δράστη και θύματος, όπου παρακολουθείται η εξομάλυνση των μεταξύ τους διαφορών.

3.2.3 Παρεμβάσεις στην Αγγλία

Τα προγράμματα του Ηνωμένου Βασιλείου για την σχολική ασφάλεια περιλαμβάνουν μέτρα φυσικής ασφάλειας των μαθητών και των δασκάλων και εκπαίδευση σε τεχνικές προσωπικής ασφάλειας των μαθητών και των δασκάλων και εκπαίδευση σε τεχνικές προσωπικής ασφάλειας και αυτοάμυνας. Στο νομοθετικό επίπεδο θεσμοθετήθηκε ως ποινικό αδίκημα η μεταφορά μαχαιριών η άλλων όπλων στα σχολεία, ενώ η αστυνομία έχει πρόσθετες εξουσίες και αρμοδιότητες για την είσοδο της στα σχολεία με στόχο την έρευνα για όπλα (Αρτινοπούλου, 2001)

Ένα πρόγραμμα που έχει εφαρμοστεί στο πλαίσιο του σχολικού περιβάλλοντος είναι το πρόγραμμα Webster-Stratton. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα που έγινε σε επίπεδο δευτερογενούς πρόληψης στοχεύει στην εκπαίδευση των παιδιών σε κοινωνικές δεξιότητες, σε θετικούς τρόπους επίλυσης προβλημάτων και διαχείρισης του θυμού. Το πρόγραμμα αυτό χρησιμοποιεί μέσα όπως κασέτες, κούκλες στις διαστάσεις των παιδιών, βιβλία για ζωγραφική, κάρτες ερεθισμάτων, αυτοκόλλητα και έπαθλα. Ερευνητικά δεδομένα υποστηρίζουν ότι μετά από είκοσι με είκοσι τέσσερις πρώτες συνεδρίες τα παιδιά παρουσίασαν μείωση των προβλημάτων της επιθετικότητας στο σχολείο και γενικά υπήρξε αύξηση της προ-κοινωνικής συμπεριφοράς και των θετικών τρόπων στη διαχείριση των συγκρούσεων (Καλαντζή-Αζίζι & Ζαφειροπούλου, 2004).

3.2.4 Παρεμβάσεις στην Ολλανδία

Στην Ολλανδία οι στρατηγικές αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού των σχολείων φαίνεται σταδιακά να υλοποιούνται κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του '90. Στο συγκεκριμένο πρόγραμμα προσέλαβαν έμπιστους συμβούλους, συμπεριέλαβαν προτάσεις στους σχολικούς κανόνες σχετικά με τους τρόπους συμπεριφοράς των μαθητών και σχεδίασαν μέτρα για την πρόληψη του εγκλήματος.

Το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου έλαβε ειδική επιμόρφωση για το θέμα του σχολικού εκφοβισμού από τα εθνικά εκπαιδευτικά συμβουλευτικά κέντρα, προκειμένου να βοηθήσει το σχολείο να αναπτύξει τα εργαλεία και τις δράσεις πρόληψης (Αρτινοπούλου, 2001). Πληροφόρηση παρείχαν και στους μαθητές.

3.2.5 Παρεμβάσεις στην Γερμανία

Οι πολιτικές στο κράτος της Γερμανίας για την πρόληψη και την αντιμετώπιση της βίας αφορούν:

- Ανοιχτά σχολεία στην κοινότητα : Η έννοια του opening schools up στηρίζεται στην ιδέα των δικτύων. Για να ενισχυθεί η διαδικασία εκμάθησης, τα σχολεία πρέπει να ανοιχτούν στην κοινωνία και στην τοπική κοινότητα και να ενσωματώσουν τις διάφορες πραγματικότητες της κοινωνίας στο σχολικό περιβάλλον και στη διαδικασία της διδασκαλίας.

Ιδέες-κλειδιά είναι οι ακόλουθες:

- η έννοια του σχολείου ως ένας ζωντανός χώρος
- ο σχεδιασμός των σχολικών γηπέδων
- οι εργασίες των μαθητών

- η απογευματινή επίβλεψη
- οι περισσότερες ψυχαγωγικές δραστηριότητες
- Ειδική επιμόρφωση των δασκάλων

Ειδικά προγράμματα που σχετίζονται με το πρόβλημα της βίας περιλαμβάνουν :

- προγράμματα διαμεσολάβησης και ειρηνικής επίλυσης των διαφορών και των συγκρούσεων μεταξύ των μαθητών,
- μαθήματα αυτοάμυνας για τα κορίτσια,
- εκπαίδευση για τη διαχείριση καταστάσεων κρίσης.
- πρόγραμμα εκπαίδευσης (πρόγραμμα αυτό-βοήθειας δασκάλων για δύσκολες και δυνητικά βίαιες καταστάσεις
- σχολεία αντί-βίας (Αρτινοπούλου, 2001).

3.2.6 Παρεμβάσεις στη Δανία

Στα δημόσια σχολεία της Δανίας υπάρχουν αρκετές επιλογές αντιμετώπισης των καταστάσεων βίας που προκύπτουν. Όλες επικεντρώνονται στην πρόληψη και στην έγκαιρη αντιμετώπιση.

Στη Δανία, ως γενική αρχή, ισχύει ότι οι μαθητές είναι «κύριοι» των κανόνων που εφαρμόζονται για τη συμπεριφορά τους και εμπλέκονται ενεργά σε μια στενή και διεξοδική συνεργασία για το σχεδιασμό τους. Η μέθοδος αυτή αποκαλείται <<καθιέρωση κανόνων για τη δημιουργία <<ειρήνης>> στην τάξη>>. Αρχικά, ορίζονται οι προϋποθέσεις για τον ορισμό του <<καλού σχολικού κλίματος>> μέσα στην τάξη και αναπτύσσεται η συνεργασία μέσα στη τάξη. Σε αυτό το πνεύμα, σχεδιάζεται:

- ένας κατάλογος «ποιότητας» που περιγράφει την καλή τάξη,
- ένας κατάλογος «προσδοκιών» που περιλαμβάνει τις προσδοκίες των μαθητών στο θέμα της συνεργασίας, της συντροφικότητας και της εργασίας στην τάξη και την ομάδα
- ένας κατάλογος με τους κανόνες του παιχνιδιού στα διαλείμματα. (Αρτινοπούλου, 2001).

Οι μαθητές που καθιερώνουν τους κανόνες τους έχουν και τα δικαιώματα της πνευματικής ιδιοκτησίας των κανόνων αυτών, ακριβώς γιατί δημιουργήθηκαν και διατυπώθηκαν από τους ίδιους στα κείμενα. Οι κατάλογοι αυτοί ενεργοποιούνται από αμέσως μόλις παρατηρηθεί μια αλλαγή στη συμπεριφορά ενός ή ομάδας μαθητών που εκδηλώνεται με βία και εκφοβισμό (Αρτινοπούλου, 2001).

3.3 Παρεμβάσεις στην Ελλάδα.

Όσον αφορά την πρόληψη της σχολικής βίας, πρέπει να αναφερθεί η πρωτοβουλία του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων να προχωρήσει στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για το θέμα αυτό, με την οργάνωση μιας σειράς ενδοϋπηρεσιακών σεμιναρίων. Ωστόσο, τόσο η μικρή διάρκεια (200 διδακτικές ώρες) όσο και ο αριθμός των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών (20 εκπαιδευτικοί από όλη τη χώρα) κατέστησαν το πρόγραμμα περιορισμένης εμβέλειας και αποτελεσματικότητας. Η αξιολόγηση του προγράμματος που έγινε από τους ίδιους τους συμμετέχοντες ήταν θετική ως προς τις θεματικές ενότητες, ενώ επισημάνθηκαν για μια ακόμα φορά οι αδυναμίες και τα κενά των στρατηγικών για την πρόληψη και την αντιμετώπιση της σχολικής βίας (Αρτινοπούλου, 2001).

Οι μέχρι σήμερα πρωτοβουλίες σε τοπικό και περιφερειακό επίπεδο δεν εστιάζονται στο ζήτημα της σχολικής βίας αποκλειστικά, με τη μορφή ολοκληρωμένων προγραμμάτων πρόληψης και αντιμετώπισης του φαινομένου. Αντίθετα, η « λειτουργική σύνδεση» του σχολείου και της τοπικής κοινωνίας φαίνεται να εξασφαλίζεται μέσα από πλήθος άλλων προγραμμάτων για τον πολιτισμό, την οικολογία, την αγωγή υγείας, τις συνέπειες για την χρήση ναρκωτικών, τη σεξουαλική αγωγή, την αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου των μαθητών, τη συμβουλευτική και την προαγωγή της ψυχικής υγείας των νέων. Σειρές διαλέξεων για αυτά τα θέματα από ειδικούς και εκπροσώπους της τοπικής κοινωνίας καθώς και προβολές σχετικού οπτικοακουστικού υλικού προγραμματίζονται κάθε χρόνο. Πρόκειται για παρουσιάσεις ενημερωτικού χαρακτήρα, με στόχο την ευαισθητοποίηση των μαθητών στα σύγχρονα κοινωνικά προβλήματα, παρά για ουσιαστικές και σε βάθος παρεμβάσεις πρόληψης της βίας γενικά και του σχολικού εκφοβισμού ειδικότερα.

Οι πολιτικές της χώρας εστιάζονται στις απόπειρες βελτίωσης της ποιότητας της εκπαίδευσης και της αναμόρφωσης του εκπαιδευτικού συστήματος. Ιδιαίτερη έμφαση έχει δοθεί στην καταπολέμηση του αποκλεισμού από την εκπαίδευση και τη κοινωνική ένταξη των μαθητών που προέρχονται από μειονότητες. Στο νομοθετικό επίπεδο προβλέπονται αρκετές πρωτοβουλίες και στρατηγικές. Εκείνο που απομένει είναι η υλοποίηση και η αξιολόγηση τους (Αρτινοπούλου, 2001).

B ΜΕΡΟΣ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ

Σκοπός αυτού του κεφαλαίου είναι να διερευνήσει την συχνότητα των περιστατικών σχολικού εκφοβισμού στο Χ Δημοτικό Σχολείο Πατρών, στις τάξεις της Ε' και της ΣΤ'. Στο παρακάτω κεφάλαιο αναφέρονται οι θεωρητικές συζητήσεις που αφορούν την μεθοδολογία της έρευνας, καθώς και οι στατιστικοί μέθοδοι που χρησιμοποιήθηκαν. Τέλος παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

4.1 Είδος Έρευνας

Στην έρευνα μας με θέμα "Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού της ε' και στ' τάξης του Χ Δημοτικού σχολείου Πατρών, καθώς και οι διαστάσεις του στην καθημερινότητά τους" χρησιμοποιούμε τη ποσοτική μέθοδο. Ορίζοντας τη ποσοτική μέθοδο εννοούμε τη διαδικασία εκείνη κατά την οποία:

- Επισημαίνεται και προσδιορίζεται ένα πρόβλημα έρευνας και διατυπώνονται υποθέσεις.
- Τα γεγονότα που αναπαριστώνται στις έννοιες που συνθέτουν τις υποθέσεις διασαφηνίζονται με όρους μετρήσιμους.
- Επιλέγονται οι μέθοδοι ανάλυσης, οι πηγές και τα μέσα συλλογής δεδομένων και διεξάγεται η επεξεργασία η ανάλυση των δεδομένων με τη χρήση στατιστικών μεθόδων και τεχνικών, με σκοπό την επαλήθευση η απόρριψη των υποθέσεων.
- Τα αποτελέσματα της ποσοτικής ανάλυσης διατυπώνονται ως γενικευμένες διαπιστώσεις εφόσον τηρηθούν οι όροι της τυχαίας δειγματοληψίας και της αντιπροσωπευτικότητας του δείγματος ενός συγκεκριμένου πληθυσμού (Μακράκης, 1998). Τα παραπάνω βήματα επιτυγχάνονται με τη χρήση ερωτηματολογίου τα οποία ακολουθήθηκαν και στην παρούσα μελέτη.

Αντίθετα η ποιοτική μεθολογική προσέγγιση υιοθετεί «ανοικτές» μεθόδους και τεχνικές με σκοπό τη βαθύτερη κατανόηση κοινωνικών φαινομένων από τη μεριά των υποκειμένων της έρευνας (Μακράκης, 1998). Αυτό επιτυγχάνεται με τη συνέντευξη. Η ποιοτική μέθοδο δεν επιλέχθηκε στην παρούσα μελέτη διότι δεν εξυπηρετεί τη φύση και τους στόχους της έρευνάς μας.

4.2 Σκοπός Έρευνας- Ερευνητικές υποθέσεις

Με βάση την βιβλιογραφική επισκόπηση που παρουσιάστηκε, θελήσαμε να διερευνήσουμε στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης, το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού και τις διαστάσεις του σε ένα Χ Δημοτικό σχολείο του Δήμου Πατρέων. Με βάση προηγούμενες έρευνες που αναφέρονται και στο θεωρητικό κομμάτι, υποθέσαμε ότι η λεκτική μορφή εκφοβισμού θα είναι η πιο συχνή, μεταξύ των παιδιών του Δημοτικού. Επιπλέον υποθέσαμε ότι τα δυο φύλλα αντιμετωπίζουν διαφορετικά τις εκφοβιστικές συμπεριφορές. Επίσης ένα άλλο ερευνητικό ερώτημα είναι εάν παίζει ρόλο η ηλικία του παιδιού για το πώς θα αντιδράσει στην εκφοβιστική συμπεριφορά. Τέλος υποθέσαμε, στηριζόμενες σε θεωρητικές αναφορές και ερευνητικά ευρήματα, ότι σχολικό εκφοβισμό δέχονται παιδιά με κάποια συγκεκριμένα χαρακτηριστικά.

4.3 Πληθυσμός-Δείγμα έρευνας

Ο πληθυσμός που έχει ερευνηθεί αφορά άτομα που φοιτούν στο Χ Δημοτικό Σχολείο του Δήμου Πατρέων, ηλικίας 10 έως 13 χρονών. Η έρευνα μας εστιάζεται στο κατά πόσο αυτά τα άτομα εκφοβίζονται ή έχουν εκφοβιστεί στην διάρκεια του 2007 στο σχολείο τους, από άτομα της ίδιας, ή μεγαλύτερης ηλικίας και πιο συγκεκριμένα τους τελευταίους τρεις μήνες.

Αναλυτικότερα (πίνακας 1), στην παρούσα μελέτη, συμμετείχαν 61 άτομα του 42^{ου} Δημοτικού σχολείου Πατρών, εκ των οποίων τα 29 (47,5%) ήταν αγόρια και τα 31 (50,8%) ήταν κορίτσια. Τα 40 άτομα του δείγματος ανήκαν στην ηλικιακή ομάδα των 10-11 (65,6%) χρόνων (Ε΄ τάξη) και τα υπόλοιπα 21 (34,4%) στην ηλικιακή ομάδα των 12-13 (ΣΤ΄ τάξη).

Πίνακας 1. Κατανομή των μαθητών ως προς το φύλο τους και την ηλικιακή τους ομάδα.

Φύλο

	f (συχνότητα)	%
αγόρια	29	47,5
κορίτσια	31	50,8
Σύνολο	60	98,4

Ηλικιακή ομάδα

	f (συχνότητα)	%
10-11	40	65,6
12-13	21	34,4
Σύνολο	61	100,0

Οι παρακάτω πίνακες (πίνακας 2) δείχνουν την κατανομή που έχει γίνει ως προς το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα και της μητέρας ανάλογα με τον αν αυτοί είναι απόφοιτοι/τες Δημοτικού, Γυμνασίου, Λυκείου, Τεχνικού ή Πανεπιστημίου. Όπως φαίνεται, το μεγαλύτερο ποσοστό γονέων κατέχει πανεπιστημιακή εκπαίδευση, με 27(44,3%) απαντήσεις στην εκπαίδευση του πατέρα και αντίστοιχο αριθμό απαντήσεων 27(44,3%) στην εκπαίδευση της μητέρας. Ένα ποσοστό 1,6% απάντησε ότι ο πατέρας του έχει τελειώσει το Δημοτικό και αντίστοιχα ένα 4,9% για την μητέρα. Επίσης 11 παιδιά (18%) δεν γνωρίζουν ή δεν δηλώνουν καθόλου την εκπαίδευση του πατέρα ή της μητέρας του.

Πίνακας 2. Κατανομή των απόλυτων και σχετικών συχνοτήτων ως προς το επίπεδο εκπαίδευσης της μητέρας και του πατέρα.

Εκπαίδευση πατέρα

	f(συχνότητα)	%
Δημοτικό	1	1,6
Γυμνάσιο	2	3,3
Λύκειο	13	21,3
Τεχνικό	7	11,5
Πανεπιστήμιο	27	44,3
Δεν ξέρω	11	18,0
Σύνολο	61	100,0

Εκπαίδευση μητέρας

	f(συχνότητα)	%
Δημοτικό	3	4,9
Γυμνάσιο	5	8,2
Λύκειο	10	16,4
Τεχνικό	3	4,9
Πανεπιστήμιο	27	44,3
Δεν ξέρω	11	18,0
10	1	1,6
Σύνολο	60	98,4

4.4 Μέθοδος Δειγματοληψίας

Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα μελέτη είναι η απλή τυχαία δειγματοληψία. Στην συγκεκριμένη μέθοδο δειγματοληψίας, κάθε υποκείμενο/ σχολείο του μελετώμενου πληθυσμού έχει ίσες ευκαιρίες να επιλεγεί. Μέσα από έναν κατάλογο του πληθυσμού (ένα πλαίσιο δειγματοληψίας) επιλέγεται στην τύχη ο απαιτούμενος αριθμός υποκειμένων που θα αποτελέσει το δείγμα (Manion & Cohen, 1994).

Ειδικότερα, καταγράψαμε σε ένα κατάλογο τα δημοτικά σχολεία του δήμου Πατρέων και έπειτα από κλήρωση επιλέχθηκε το συγκεκριμένο X Δημοτικό σχολείο. Κατόπιν, επικοινωνήσαμε με τη διεύθυνση του σχολείου και στάλθηκε μια ενημερωτική επιστολή η οποία ενημέρωνε το σχολείο για τον σκοπό της έρευνάς μας, την ταυτότητα μας και ζητούσε έγκριση για την χορήγηση των ερωτηματολογίων. Έπειτα, από ένα χρονικό διάστημα μιας εβδομάδας καθορίστηκε η ημερομηνία συνάντησης από την διεύθυνση του σχολείου και δόθηκαν τα ερωτηματολόγια.

4.5 Όργανο μέτρησης

Για την συλλογή των στοιχείων που ερευνήθηκαν στη παρούσα μελέτη, χρησιμοποιήθηκε σαν εργαλείο έρευνας το ερωτηματολόγιο. Ο πιο σημαντικός λόγος επιλογής του εργαλείου έγινε γιατί η έρευνά μας ήταν ποσοτική και τα αποτελέσματά της μπορούσαν να αναλυθούν μόνο με την βοήθεια των ερωτηματολογίων, μέσω της στατιστικής ανάλυσης. Κάποιοι άλλοι

λόγοι που έγινε αυτή η επιλογή οφείλονται αρχικά στην μη χρονοβόρα διαδικασία που προσφέρουν τα ερωτηματολόγια για την συμπλήρωση τους αλλά και γιατί η δέσμευση του απόρρητου βοηθάει αυτόν που το συμπληρώνει να εκφράσει και να απαντήσει ειλικρινά σε ότι ερωτάται, χωρίς το φόβο τυχόν κριτικής ή ελέγχου (Σαχίνη-Καρδάση,2004).Τα μειονεκτήματα ενός ερωτηματολογίου είναι ότι υπάρχει κίνδυνος αοριστίας στις απαντήσεις όταν οι ερωτήσεις είναι ανοιχτές (Δημητρόπουλος, 1994).Στην συγκεκριμένη έρευνα, δεν διατρέχει τέτοιος κίνδυνος γιατί υπάρχουν μόνο κλειστές ερωτήσεις που αναλύονται στατιστικά.

Η μέθοδος διερεύνησης που χρησιμοποιήθηκε ήταν η διανομή και η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Αποτελείται από δέκα σελίδες εκ των οποίων στην πρώτη περιλαμβάνονται ορισμένες επεξηγήσεις για το σκοπό και την διαδικασία συμπλήρωσης και στην δεύτερη εμφανίζονται ερωτήσεις που αφορούν τα βασικά κοινωνικο-δημογραφικά στοιχεία όπως φύλο, ηλικία, τάξη, τόπο μόνιμης κατοικίας και επίπεδο εκπαίδευσης γονέων.

Το ερωτηματολόγιο που χορηγήθηκε είναι το «Ερωτηματολόγιο Βιωμάτων με τους Συνομιλήκους» (“Peer Experiences Questionnaire - PEQ”) του Vernberg (1999) (μτφ. – προσαρμογή Κουρκούτας & Γιοβαζολιάς, 2007). Ζητήθηκε άδεια από τους Κουρκούτα & Γιοβαζολιά για την χρήση του ερωτηματολογίου για εκπαιδευτικούς σκοπούς η οποία και εγκρίθηκε.

Τα παιδιά καλούνται να απαντήσουν με τη χρήση κλιμάκων Likert (1έως 5) σε ερωτήσεις του τύπου: «ένας μαθητής με πείραξε με κακόβουλο τρόπο», «κυνήγησα μια μαθήτριά προσπαθώντας να της κάνω κακό». Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει ουσιαστικά 9 τμήματα ερωτήσεων που αφορούν: την έκθεση παιδιών σε συμπεριφορές εκφοβισμού (part 1), την διάπραξη τέτοιων συμπεριφορών σε άλλα παιδιά (part 2), το πώς αισθάνονται όταν παρίστανται ως θεατές σε καταστάσεις παρενόχλησης (part 3), ποιες είναι οι στάσεις και οι πεποιθήσεις τους σχετικά με τις επιθετικές συμπεριφορές (part 4), το αν καταφεύγουν σε άλλες επικίνδυνες συμπεριφορές (part 5), την θυματοποίηση για λόγους διαφορετικότητας (part 6), τα χαρακτηριστικά των φίλων τους (part 7), την ψυχική τους διάθεση (part 8)και τέλος πώς αντιλαμβάνονται το σχολείο τους (part 9).

Το «Ερωτηματολόγιο Βιωμάτων με τους Συνομιλήκους» έχει χρησιμοποιηθεί στην έρευνα με θέμα <<Σχολικός εκφοβισμός, θυματοποίηση και τύποι διαπαιδαγώγησης του πατέρα:

Ψυχοπαιδαγωγικές και συμβουλευτικές παρεμβάσεις>>, που έχει διεξαχθεί σε σχολεία της Κρήτης με ερευνητές τους Γιοβαζόλια, Κουρκούτα & Μητσοπούλου. Η αξιοπιστία των υποκλιμάκων είναι αρκετά ικανοποιητική και κυμαίνεται από 0,49 έως 0,85.

4.6 Διαδικασία Συλλογής Δεδομένων

Η έρευνα βασίστηκε στη διανομή και συμπλήρωση ερωτηματολογίων. Η μέθοδος επιλέχθηκε λόγω των ευκολιών που παρουσιάζει τόσο στη συλλογή όσο και στην ανάλυση καθώς και της επιθυμίας συλλογής ενός όσο το δυνατόν μεγαλύτερου δείγματος σε ένα ιδιαίτερα σύντομο χρονικό διάστημα. Στη χορήγηση συνεργάστηκαν 2 άτομα. Η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων έγινε μέσα στο σχολείο, με τη σύμφωνη γνώμη του διευθυντή του σχολείου και διάρκεσε το πολύ 20 με 25 λεπτά.

Οι οδηγίες που δόθηκαν ήταν οι ίδιες προς όλα τα παιδιά, αν και πολλές φορές ζητήθηκαν επεξηγήσεις. Επίσης, τόσο ο διευθυντής όσο και οι υπεύθυνοι δάσκαλοι ενημερώνονταν για την ταυτότητα των ερευνητών, το σκοπό και τις προϋποθέσεις της έρευνας. Τονίζόταν ότι δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις - όπως αναφερόταν και γραπτώς στην πρώτη σελίδα του ερωτηματολογίου - και ότι η συμμετοχή των παιδιών ήταν ανώνυμη και προαιρετική. Δεν δόθηκαν κίνητρα για τη συμμετοχή (χρηματικές ή άλλες αποζημιώσεις) παρά μόνο προφορικές ευχαριστίες στα παιδιά, τον διευθυντή και στους δασκάλους του σχολείου για τη συμμετοχή και το χρόνο τους.

Τα ερωτηματολόγια δίνονταν στα παιδιά με την ίδια σειρά και η συμπλήρωσή τους γινόταν παρουσία των ερευνητών-σπουδαστριών.

4.7 Ζητήματα Δεοντολογίας.

Στην παρούσα μελέτη, τηρήθηκε η αρχή της ανωνυμίας. Η υποχρέωση να προστατευτεί η ανωνυμία των συμμετεχόντων σε μια έρευνα και να κρατηθούν τα στοιχεία της έρευνας εμπιστευτικά είναι ουσιαστική. Η ουσία της ανωνυμίας είναι ότι οι πληροφορίες που παρέχονται από τους συμμετέχοντες δεν πρέπει με κανένα τρόπο να αποκαλύπτουν την ταυτότητά τους (Manion & Cohen, 1994). Τηρώντας αυτή την αρχή διευκρινίστηκε στους μαθητές ότι θα διασφαλιστεί το απόρρητο.

Επίσης τηρήθηκε η αρχή της συναίνεσης. Αυτό σημαίνει ότι έπρεπε να έχουμε τη συγκατάθεση των συμμετεχόντων στο ερευνητικό πρόγραμμα. Συγκεκριμένα, αφότου ενημερώσαμε τους μαθητές για τον εκπαιδευτικό σκοπό της έρευνάς μας, τους τονίσαμε ότι η συμμετοχή τους ήταν προαιρετική. Επίσης, τους αναφέραμε ότι είχαν το δικαίωμα ακόμα και κατά την συμπλήρωση του ερωτηματολογίου να παραιτηθούν από την έρευνα, χωρίς αυτό να έχει καμία επίπτωση.

Τέλος ένα άλλο θέμα δεοντολογίας που προέκυψε ήταν η «εισβολή» μας στο πλαίσιο ενός σχολείου το οποίο λειτουργεί με ένα συγκεκριμένο και δομημένο πρόγραμμα. Προσπαθήσαμε να σεβαστούμε το πρόγραμμα του σχολείου, να μην διακόψουμε την ροή των μαθημάτων αλλά και να μην προκαλέσουμε με την παρουσία μας αναστάτωση στους μαθητές. Η καλή συνεννόηση και συνεργασία τόσο με τον διευθυντή, όσο και με τους δασκάλους ήταν ουσιαστική ώστε αυτό να επιτευχθεί.

4.8 Κωδικοποίηση και στατιστική ανάλυση

Οι απαντήσεις κωδικοποιήθηκαν και αναλύθηκαν με την βοήθεια του στατιστικού προγράμματος SPSS(Statistical Package for Social Sciences, version 12). Αρχικά καταχωρήθηκαν τα στοιχεία της πρώτης σελίδας, όπως φύλλο, ηλικία και άλλα και έπειτα έγινε η καταχώρηση του κάθε μέρους ερωτήσεων στο πρόγραμμα.

Ονομάζοντας **A** το πρώτο μέρος που είχε ερωτήσεις σχετικά με το τι συνέβη στο άτομο, **B** το δεύτερο μέρος που αφορούσε ερωτήσεις για το τι έκανε το άτομο, **Ca** το τρίτο που σχετίζονταν με το τι συμβαίνει όταν ένας μαθητής/τρια δέχεται παρενόχληση ή τα βάζουν μαζί του και γενικά ποιες είναι οι αντιδράσεις των ενηλίκων, **Cb** για τις ερωτήσεις σχετικά με τον συμπάσχων παριστάμενο, **Cc** για αυτές που αφορούσαν τον επιθετικό παριστάμενο και τέλος οι ερωτήσεις για το θύμα παριστάμενο ονομάστηκαν **Cd**, το τέταρτο μέρος αφορούσε ερωτήσεις για το τι πιστεύει το άτομο και περάστηκε στο πρόγραμμα ως **D**, επίσης το πέμπτο μέρος που αναφερόταν σε ερωτήσεις για επικίνδυνες συμπεριφορές κωδικοποιήθηκε ως **E**, το έκτο μέρος με τίτλο παρενόχληση και αδιαλλαξία ονομάστηκε **F**, το έβδομο με ερωτήσεις για το πώς είναι οι φίλοι του ατόμου περάστηκε ως **G**, το όγδοο και προτελευταίο μέρος που αφορούσε ερωτήσεις σχετικά με το πώς αισθάνθηκε το άτομο, ονομάστηκε **H** και τέλος το

ένατο μέρος που ολοκληρώνει το ερωτηματολόγιο και περιείχε ερωτήσεις για το πώς είναι το σχολείο περάστηκε ως **I**.

Εν συνεχεία περάστηκαν οι απαντήσεις των παιδιών οι οποίες κυμαίνονταν από τον αριθμό 1 έως τον 5, όπου ο κάθε αριθμός χαρακτήριζε την απάντηση, και αναλύθηκαν. Οι απαντήσεις ήταν οι εξής: 1= Ποτέ, 2= Μια ή Δύο φορές, 3= Λίγες φορές, 4= Περίπου μια φορά την εβδομάδα, 5=Λίγες φορές την εβδομάδα.

Καθώς επίσης και οι παρακάτω: 1= Σχεδόν ποτέ, 2= Μερικές φορές, 3= Τις περισσότερες φορές, 4= Πάντα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

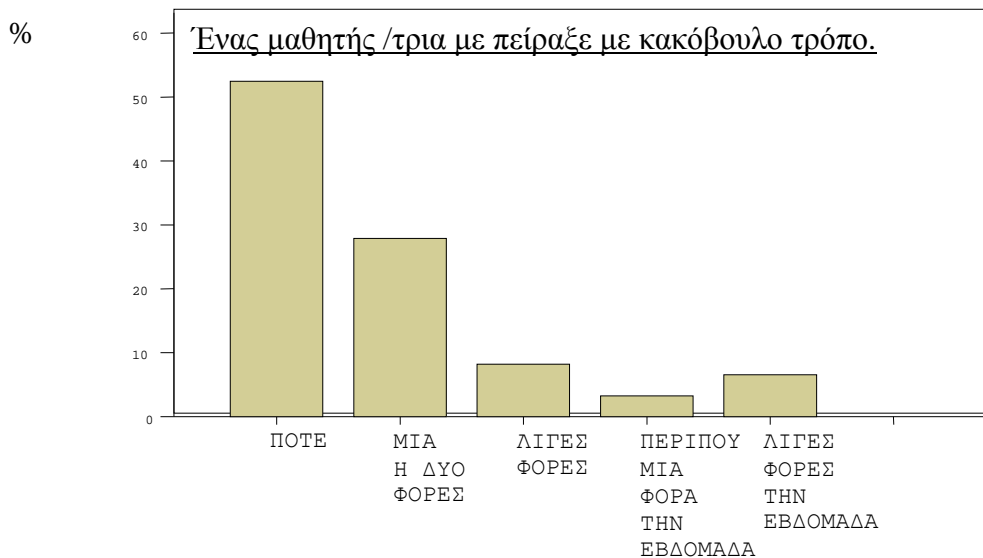
Σε αυτό το κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνάς μας, που έγινε σε ένα Χ Δημοτικό Σχολείο του Δήμου Πατρέων. Τα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν από τους μαθητές της Ε΄ και ΣΤ΄ τάξης με σκοπό να βρεθεί η συχνότητα εκφοβισμού που δέχονται στο σχολείο τους, από τους συμμαθητές τους. Οι αναλύσεις οι οποίες χρησιμοποιήθηκαν ήταν ποσοστών.

Σωματικός Εκφοβισμός

Κατανομή των απόλυτων και σχετικών συχνοτήτων ως προς την συχνότητα εμφάνισης εκφοβιστικών συμπεριφορών.

Ένας μαθητής /τρια με πείραξε με κακόβουλο τρόπο΄.

ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ	f (συχνότητα)	%
1 ΠΟΤΕ	32	52,5
2 ΜΙΑ Η ΔΥΟ ΦΟΡΕΣ	17	27,9
3 ΛΙΓΕΣ ΦΟΡΕΣ	5	8,2
4 ΠΕΡΙΠΟΥ ΜΙΑ ΦΟΡΑ ΤΗΝ	2	3,3
5 ΕΒΔΟΜΑΔΑ ΛΙΓΕΣ ΦΟΡΕΣ ΤΗΝ ΕΒΔΟΜΑΔΑ	4	6,6
Δεν απάντησε	1	1,6
Σύνολο	61	100,0

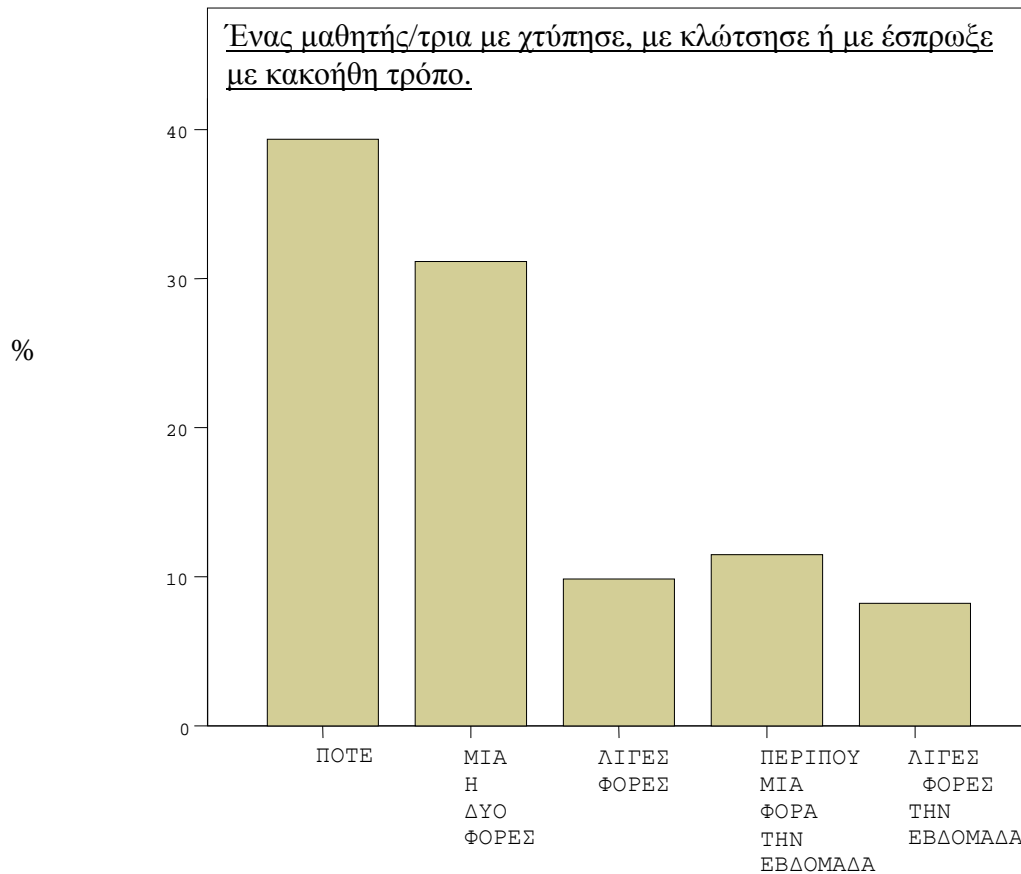


Ο παραπάνω πίνακας και το ραβδόγραμμα δείχνει τις απαντήσεις στην ερώτηση, όπου η απάντηση 1 φανερώσει την μηδαμινή συχνότητα πειράγματος και ανεβαίνει, φτάνοντας στον αριθμό 5 όπου είναι και η πιο μεγάλη συχνότητα.

Παρατηρούμε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό (52,5%) δεν πειράχτηκε ποτέ με κακόβουλο τρόπο από κάποιον συμμαθητή ή συμμαθήτριά του. Ένα ποσοστό όμως του 27,9% έχει πειραχθεί με κακόβουλο τρόπο από τους συμμαθητές του μία ή δύο φορές όπως ορίζει η απάντηση 2, κατά την διάρκεια των τελευταίων 3 μηνών. Τέλος το 6,6% απάντησε ότι έχει πειραχτεί λίγες φορές την εβδομάδα, συχνότητα η οποία κατέχει στις απαντήσεις την μεγαλύτερη θέση.

“ Ένας μαθητής/τρια με χτύπησε, με κλώτσησε ή με έσπρωξε με κακοήθη τρόπο”.

ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ	f (συχνότητα)	%
1 ΠΟΤΕ	24	39,3
2 ΜΙΑ Η ΔΥΟ ΦΟΡΕΣ	19	31,1
3 ΛΙΓΕΣ ΦΟΡΕΣ	6	9,8
4 ΠΕΡΙΠΟΥ ΜΙΑ ΟΡΑ ΤΗΝ ΕΒΔΟΜΑΔΑ	7	11,5
5 ΛΙΓΕΣ ΦΟΡΕΣ ΤΗΝ ΕΒΔΟΜΑΔΑ	5	8,2
Σύνολο	61	100,0



Τα άτομα τα οποία δεν έχουν εκφοβιστεί σωματικά κατέχουν το 39,3% ενώ παρατηρούμε ότι ένα ποσοστό του 31,1%, έχει εκφοβιστεί σωματικά από κάποιον άλλο μαθητή/τρια του. Επιπλέον το 11,5% των παιδιών απάντησε ότι περίπου μια φορά την εβδομάδα, κατά την διάρκεια των τελευταίων 3 μηνών, δέχτηκε τέτοια συμπεριφορά. Επίσης το 9,8 % λίγες φορές και το 8,2% λίγες φορές την εβδομάδα.

“Ένας μαθητής/τρια με κινήγησε σαν να ήθελε πραγματικά να μου κάνει κακό”

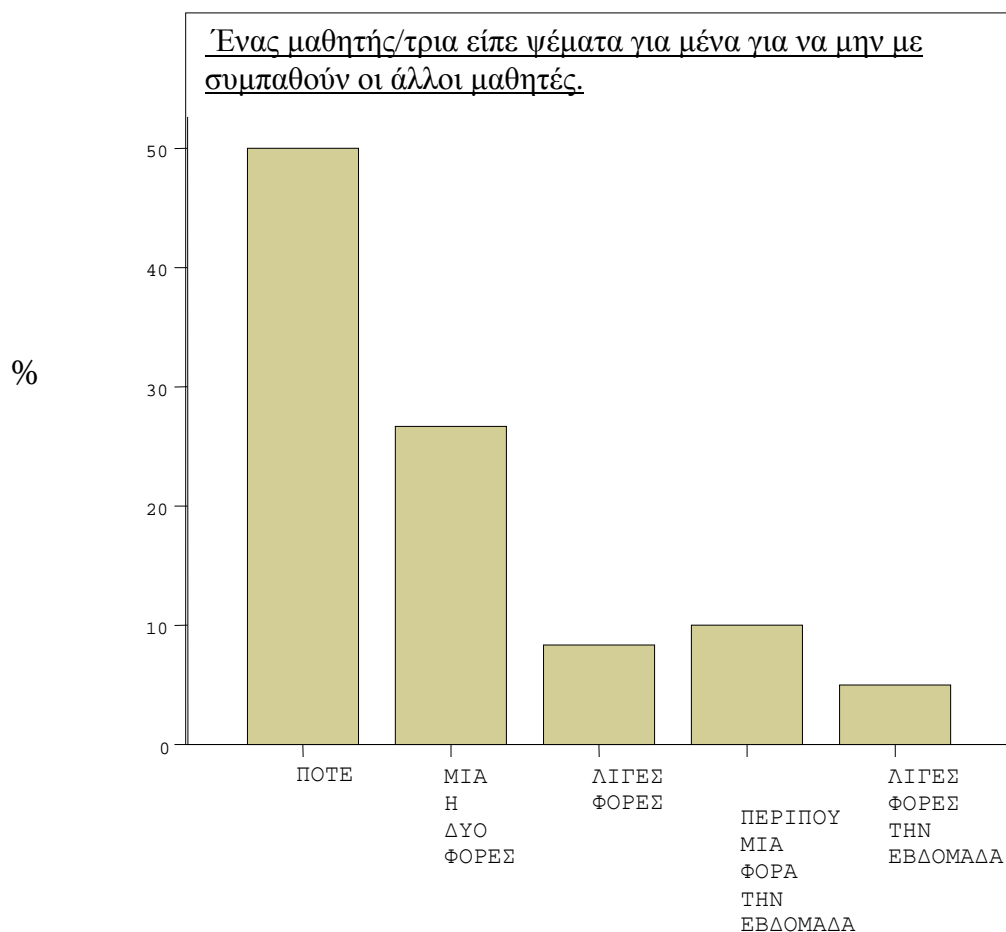
ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ	f (συχνότητα)	%
1 ΠΟΤΕ	46	75,4
2 ΜΙΑ Η ΔΥΟ ΦΟΡΕΣ	8	13,1
3 ΛΙΓΕΣ ΦΟΡΕΣ	2	3,3
4 ΠΕΡΙΠΟΥ ΜΙΑ ΦΟΡΑ ΤΗΝ ΕΒΔΟΜΑΔΑ	2	3,3
5 ΛΙΓΕΣ ΦΟΡΕΣ ΤΗΝ ΕΒΔΟΜΑΔΑ	3	4,9
Σύνολο	61	100,0

Το 75,4% βάση του παραπάνω πίνακα απάντησε ότι ποτέ του δεν δέχτηκε μια τέτοια συμπεριφορά και το 13,1% απάντησε ότι μία ή δύο φορές ένας μαθητής/τρια των κινήθηκε σαν να ήθελε να του κάνει πραγματικά κακό. Επίσης το 4,9% δέχτηκε κάτι τέτοιο λίγες φορές την εβδομάδα.

Λεκτικός Εκφοβισμός.

“Ένας μαθητής/τρια είπε ψέματα για μένα για να μην με συμπαθούν οι άλλοι μαθητές”

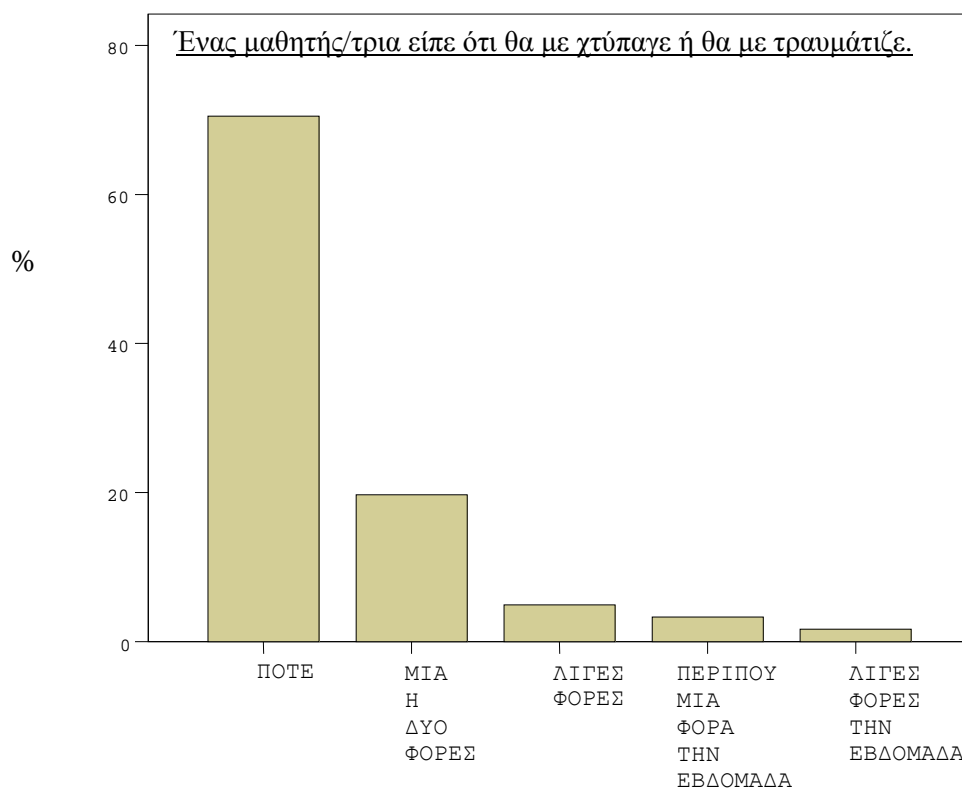
ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ	f(συχνότητα)	%
1 ΠΟΤΕ	30	49,2
2 ΜΙΑ Η ΔΥΟ ΦΟΡΕΣ	16	26,2
3 ΛΙΓΕΣ ΦΟΡΕΣ	5	8,2
4 ΠΕΡΙΠΟΥ ΜΙΑ ΦΟΡΑ ΤΗΝ	6	9,8
5 ΕΒΔΟΜΑΔΑ ΛΙΓΕΣ ΦΟΡΕΣ ΤΗΝ ΕΒΔΟΜΑΔΑ	3	4,9
Σύνολο	60	98,4
Δεν απάντησε	1	1,6
Σύνολο	61	100,0



Η ερώτηση του ερωτηματολογίου αφορά τον λεκτικό εκφοβισμό. Σ' αυτή την ερώτηση το 49,2% έδωσε την απάντηση ποτέ, το 26,2 % απάντησε ότι έχει δεχτεί λεκτικό εκφοβισμό λίγες φορές και ένα μικρότερο ποσοστό (9,8%) , περίπου μια φορά τη εβδομάδα την διάρκεια των τελευταίων 3 μηνών. Το ραβδόγραμμα παρουσιάζει το μέγεθος των ποσοστών.

“Ένας μαθητής/τρια είπε ότι θα με χτύπαγε ή θα με τραυμάτιζε”.

ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ		f(συχνότητα)	%
1	ΠΟΤΕ	43	70,5
2	ΜΙΑ Η ΔΥΟ ΦΟΡΕΣ	12	19,7
3	ΛΙΓΕΣ ΦΟΡΕΣ	3	4,9
4	ΠΕΡΙΠΟΥ ΜΙΑ ΦΟΡΑ ΤΗΝ ΕΒΔΟΜΑΔΑ	2	3,3
5	ΛΙΓΕΣ ΦΟΡΕΣ ΤΗΝ ΕΒΔΟΜΑΔΑ	1	1,6
	Σύνολο	61	100,0

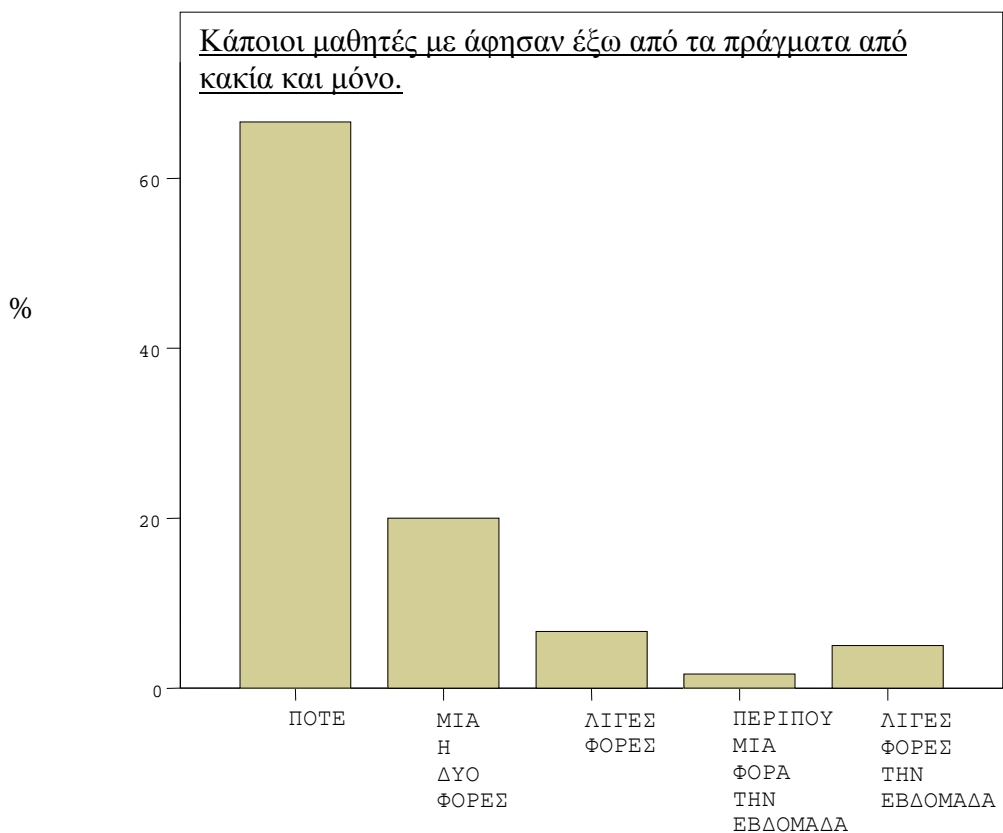


Η απειλή αποτελεί και αυτή μια μορφή λεκτικού εκφοβισμού. Το μεγαλύτερο ποσοστό (70,5%) απάντησε ότι ποτέ δεν του έχει συμβεί κάτι τέτοιο. Ένα όμως στατιστικά σημαντικό ποσοστό, της τάξης του 19,7% δέχτηκε μια τέτοια συμπεριφορά μία η δύο φορές κατά την διάρκεια των τελευταίων 3 μηνών.

Το ραβδόγραμμα φανερώνει συγκρίσιμα, καλύτερα το μέγεθος των ποσοστών.

“ Κάποιοι μαθητές με άφησαν έξω από τα πράγματα από κακία και μόνο”

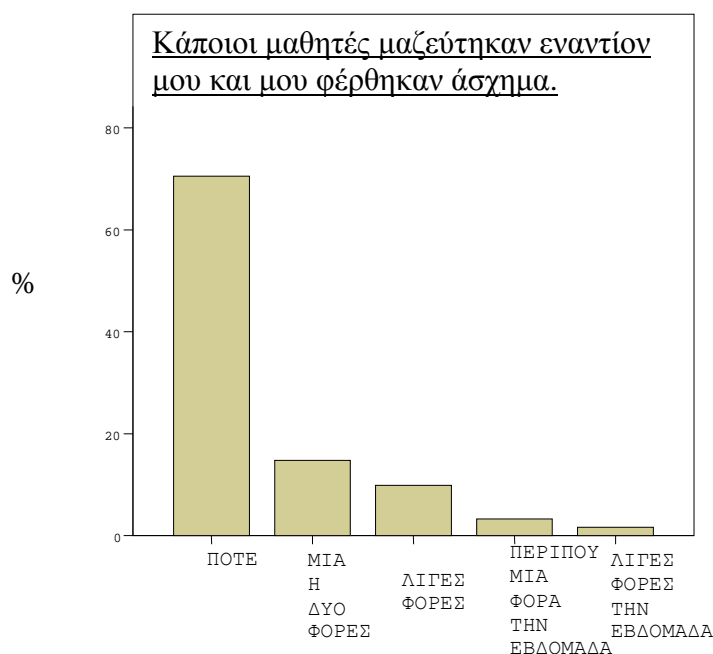
ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ	f(συχνότητα)	%
1 ΠΟΤΕ	40	65,6
2 ΜΙΑ Η ΔΥΟ ΦΟΡΕΣ	12	19,7
3 ΛΙΓΕΣ ΦΟΡΕΣ	4	6,6
4 ΠΕΡΙΠΟΥ ΜΙΑ ΦΟΡΑ ΤΗΝ ΕΒΔΟΜΑΔΑ	1	1,6
5 ΛΙΓΕΣ ΦΟΡΕΣ ΤΗΝ ΕΒΔΟΜΑΔΑ	3	4,9
Σύνολο	60	98,4
Δεν απάντησε	1	1,6
Σύνολο	61	100,0



Το 65,6% απάντησε στην παραπάνω ερώτηση ότι δεν του έτυχε ποτέ κάτι τέτοιο, ενώ το 19,7% παραδέχτηκε ότι του συνέβη μία ή δύο φορές. Επίσης το 6,6% απάντησε ότι έγινε λίγες φορές.

Ερώτηση: “ *Κάποιοι μαθητές μαζεύτηκαν εναντίον μου και μου φέρθηκαν άσχημα*”.

ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ		f(συχνότητα)	%
1	ΠΟΤΕ	43	70,5
2	ΜΙΑ Η ΔΥΟ ΦΟΡΕΣ	9	14,8
3	ΛΙΓΕΣ ΦΟΡΕΣ	6	9,8
4	ΠΕΡΙΠΟΥ ΜΙΑ ΦΟΡΑ ΤΗΝ ΕΒΔΟΜΑΔΑ	2	3,3
5	ΛΙΓΕΣ ΦΟΡΕΣ ΤΗΝ ΕΒΔΟΜΑΔΑ	1	1,6
Σύνολο		61	100,0



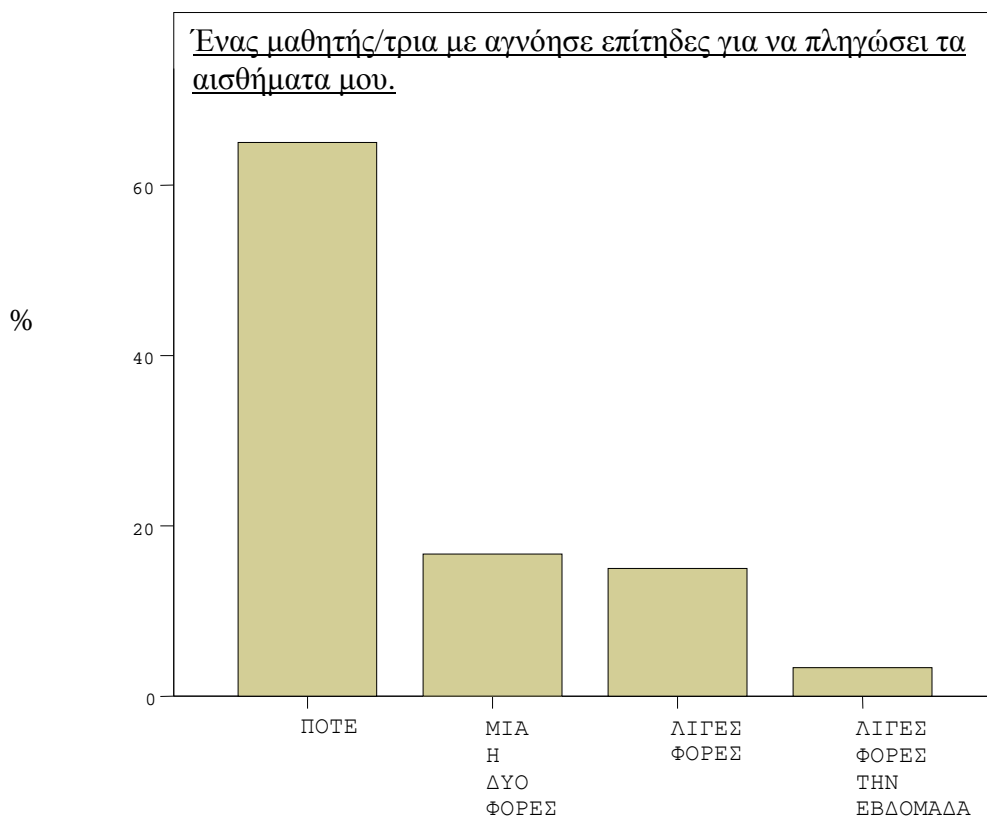
Το 70,5 %, το μεγαλύτερο ποσοστό, απάντησε ότι ποτέ δεν αντιμετώπισε κάτι τέτοιο. Το 14,8% έχει απαντήσει ότι έχουν δεχτεί τέτοια συμπεριφορά μία ή δύο φορές. Τέλος το 9,8%

έχει απαντήσει ότι κάτι τέτοιο τους έχει συμβεί λίγες φορές στη διάρκεια των τελευταίων 3 μηνών. Το ραβδόγραμμα δείχνει τα ποσοστά καλύτερα.

Κοινωνικός Εκφοβισμός.

“Ένας μαθητής/τρια με αγνόησε επίτηδες για να πληγώσει τα αισθήματά μου”

ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ		f (συχνότητα)	%
1	ΠΟΤΕ	39	63,9
2	ΜΙΑ Η ΔΥΟ ΦΟΡΕΣ	10	16,4
3	ΛΙΓΕΣ ΦΟΡΕΣ	9	14,8
5	ΛΙΓΕΣ ΦΟΡΕΣ ΤΗΝ ΕΒΔΟΜΑΔΑ	2	3,3
Σύνολο		60	98,4
Δεν απάντησε		1	1,6
Σύνολο		61	100,0

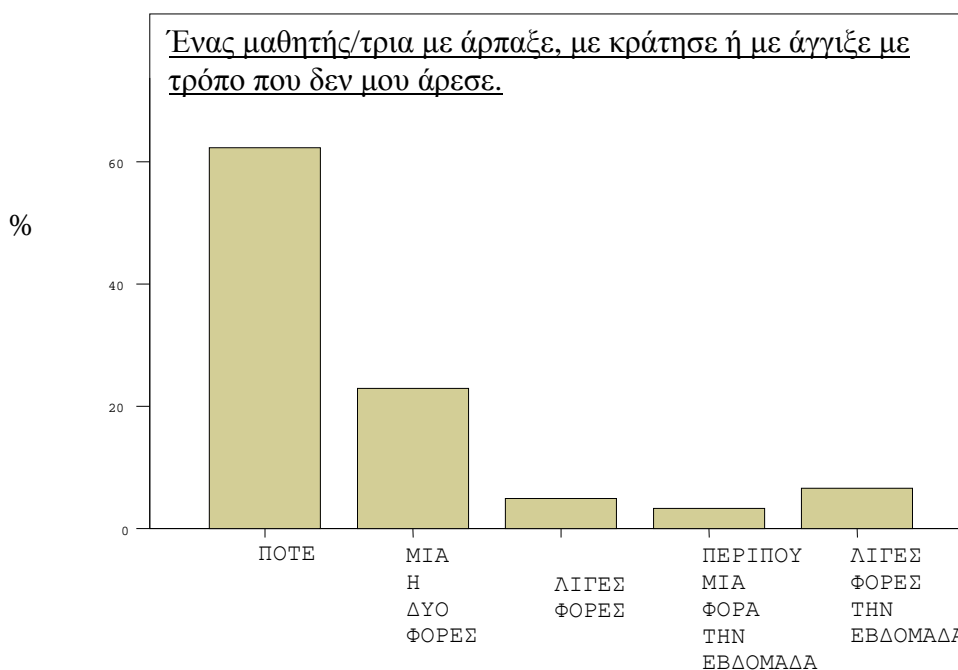


Στον παραπάνω πίνακα και ραβδόγραμμα παρουσιάζεται μια εκδήλωση του σχολικού εκφοβισμού που σχετίζεται με τον κοινωνικό εκφοβισμό. Το 63,9% απάντησε ότι ποτέ δεν του συνέβη κάτι τέτοιο. Ένα ποσοστό όμως του 16,4% απάντησε ότι έχει δεχτεί μια τέτοια συμπεριφορά μία η δύο φορές. Επίσης το 14,8% λίγες φορές, στην διάρκεια των τελευταίων 3 μηνών. Την απάντηση 4 (Περίπου μια φορά την εβδομάδα), δεν την απάντησε κανείς.

Σεξουαλικός εκφοβισμός.

“Ένας μαθητής/τρια με άρπαξε, με κράτησε ή με άγγιξε με τρόπο που δεν μου άρεσε”

ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ	f(συχνότητα)	%
1 ΠΟΤΕ	38	62,3
2 ΜΙΑ Η ΔΥΟ ΦΟΡΕΣ	14	23,0
3 ΛΙΓΕΣ ΦΟΡΕΣ	3	4,9
4 ΠΕΡΙΠΟΥ ΜΙΑ ΦΟΡΑ ΤΗΝ ΕΒΔΟΜΑΔΑ	2	3,3
5 ΛΙΓΕΣ ΦΟΡΕΣ ΤΗΝ ΕΒΔΟΜΑΔΑ	4	6,6
Σύνολο	61	100,0



Το μεγαλύτερο ποσοστό των απαντήσεων (62,3%) παραδέχεται ότι δεν έχει δεχτεί μια τέτοια συμπεριφορά. Το 23,0% των παιδιών απάντησε ότι μία ή δύο φορές του έτυχε στη διάρκεια των τελευταίων 3 μηνών να δεχτεί κάτι τέτοιο και επίσης το 6,6% δέχτηκε τέτοια συμπεριφορά λίγες φορές την εβδομάδα.

Το ραβδόγραμμα παρουσιάζει τα ποσοστά του πίνακα.

5.2 Κατανομή αθροιστικών συχνοτήτων ως προς το φύλο.

Στους δυο παρακάτω πίνακες παρουσιάζονται αθροιστικά οι απαντήσεις του κάθε μέρους του ερωτηματολογίου.

Στατιστικές ομάδες

ΜΕΡΗ ΕΡΩΤΗΜΑ ΤΟΛΟΓΙΟΥ	φύλο	f(συχνότητα)	Μέσος όρος
A αθρ	Αγόρι	28	16,79
	Κορίτσι	30	13,63
B αθρ	Αγόρι	26	12,04
	Κορίτσι	27	10,63
C ααθρ	Αγόρι	25	16,28
	Κορίτσι	29	15,10
C βαθρ	Αγόρι	28	14,29
	Κορίτσι	31	15,45
C ααθρ	Αγόρι	29	7,28
	Κορίτσι	31	5,90
C δαθρ	Αγόρι	26	10,04
	Κορίτσι	28	10,54
D αθρ	Αγόρι	21	26,10
	Κορίτσι	26	22,81
E αθρ	Αγόρι	27	9,52
	Κορίτσι	31	8,77
F αθρ	Αγόρι	29	7,07
	Κορίτσι	31	7,42
H αθρ	Αγόρι	25	-3,28
	Κορίτσι	31	-4,84
I αθρ	Αγόρι	23	5,87
	Κορίτσι	27	6,00

Βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δυο φύλων όσον αφορά το **C**εάθροισμα, ως προς τον μέσο όρο. Δηλαδή τα αγόρια εκδηλώνουν σε σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό συμπεριφορά επιθετικού παριστάμενου από ότι τα κορίτσια. Επίσης

υπάρχει διαφορά στα πιστεύω **Δάθροισμα** μεταξύ των αγοριών και των κοριτσιών. Τα αγόρια επικροτούν σε μεγαλύτερο βαθμό συμπεριφορές βίας από ότι τα κορίτσια.

5.3 Κατανομή αθροιστικών συχνοτήτων ως προς την ηλικία.

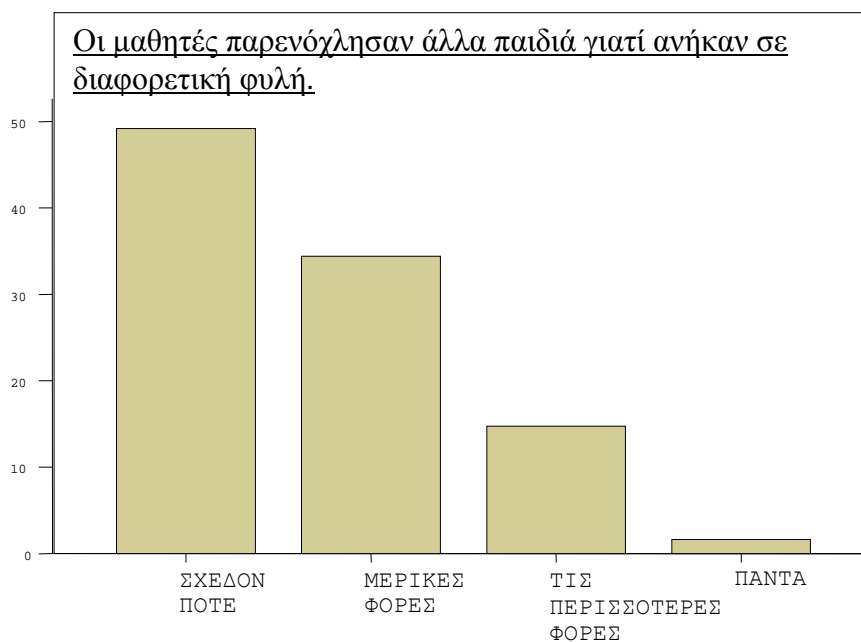
ΜΕΡΗ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟ ΛΟΓΙΟΥ	Ηλικιακή ομάδα	f (συχνότητα)	Μέσος όρος
Aαθρ	10-11	39	15,26
	12-13	19	14,95
Bαθρ	10-11	38	11,24
	12-13	16	12,06
Caαθρ	10-11	38	16,29
	12-13	17	14,18
Cβαθρ	10-11	39	15,74
	12-13	21	13,43
Ccaαθρ	10-11	40	6,70
	12-13	21	6,62
Cδαθρ	10-11	36	10,81
	12-13	19	9,21
Daθρ	10-11	28	24,46
	12-13	19	24,00
Eαθρ	10-11	39	9,15
	12-13	20	9,10
Fαθρ	10-11	40	6,90
	12-13	21	8,00
Haθρ	10-11	37	-4,84
	12-13	20	-3,10
Iαθρ	10-11	35	5,86
	12-13	16	5,88

Στον παραπάνω πίνακα παρουσιάζονται οι διαφορές που βρέθηκαν ως προς το Caάθροισμα και το Cbάθροισμα. Βρέθηκε ότι τα μικρότερα σε ηλικία παιδιά αξιολογούν θετικότερα τις αντιδράσεις των ενηλίκων και εκδηλώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό συμπεριφορά συμπάσχοντος παρισταμένου.

5.4. Κατανομή των απόλυτων και σχετικών συχνοτήτων ως προς την συχνότητα παρενόχλησης, βάση ορισμένων χαρακτηριστικών του ατόμου.

“Οι μαθητές παρενόχλησαν άλλα παιδιά γιατί ανήκαν σε διαφορετική φυλή”.

ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ	f (συχνότητα)	%
1 ΣΧΕΔΟΝ ΠΟΤΕ	30	49,2
2 ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	21	34,4
3 ΤΙΣ ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΕΣ ΦΟΡΕΣ	9	14,8
4 ΠΑΝΤΑ	1	1,6
Σύνολο	61	100,0



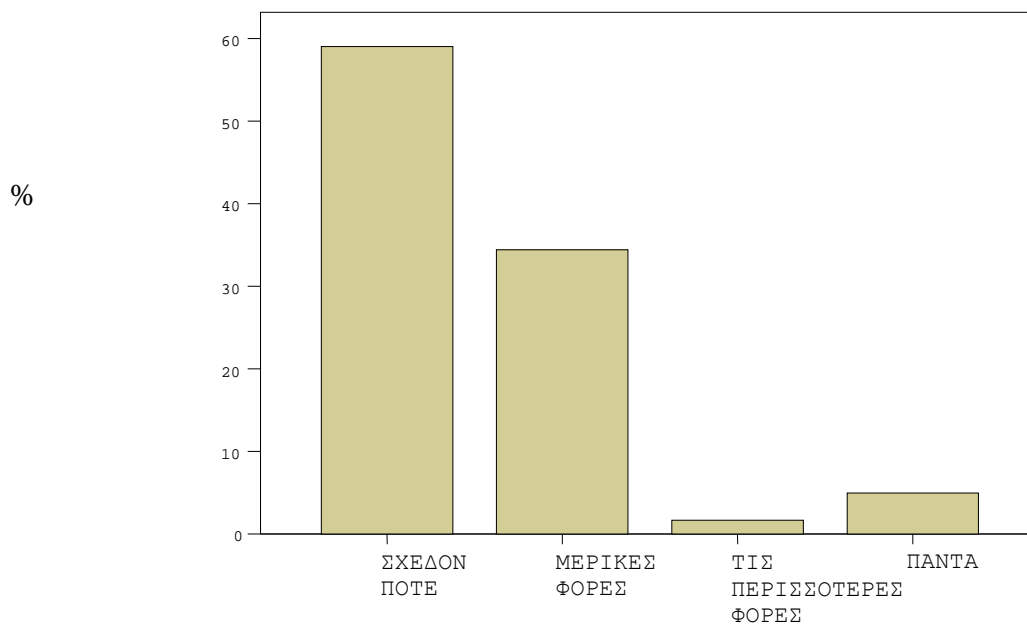
Όπως και στους παραπάνω πίνακες έτσι και εδώ, ο αριθμός 1 (στις απαντήσεις) εκφράζει την μικρότερη συχνότητα παρενόχλησης και ο αριθμός 4 την μεγαλύτερη. Παρατηρούμε, ότι το 49,2 % απάντησε αρνητικά στην ύπαρξη τέτοιας συμπεριφοράς και ένα ποσοστό του 34,4% έχει επιλέξει την απάντηση 2 η οποία δηλώνει “μερικές φορές”. Επίσης το 14,8% δηλώνει ότι κάτι τέτοιο συνέβη τις περισσότερες φορές κατά τη διάρκεια των τελευταίων 3 μηνών.

Το ραβδόγραμμα δείχνει καλύτερα την εμφάνιση της συχνότητας.

“ Οι μαθητές παρενόχλησαν άλλα παιδιά γιατί έδειχναν ή ντύνονταν διαφορετικά”.

ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ	f (συχνότητα)	%
1 ΣΧΕΔΟΝ ΠΟΤΕ	36	59,0
2 ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	21	34,4
3 ΤΙΣ ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΕΣ ΦΟΡΕΣ	1	1,6
4 ΠΑΝΤΑ	3	4,9
Σύνολο	61	100,0

Οι μαθητές παρενόχλησαν άλλα παιδιά γιατί έδειχναν ή ντύνονταν διαφορετικά.

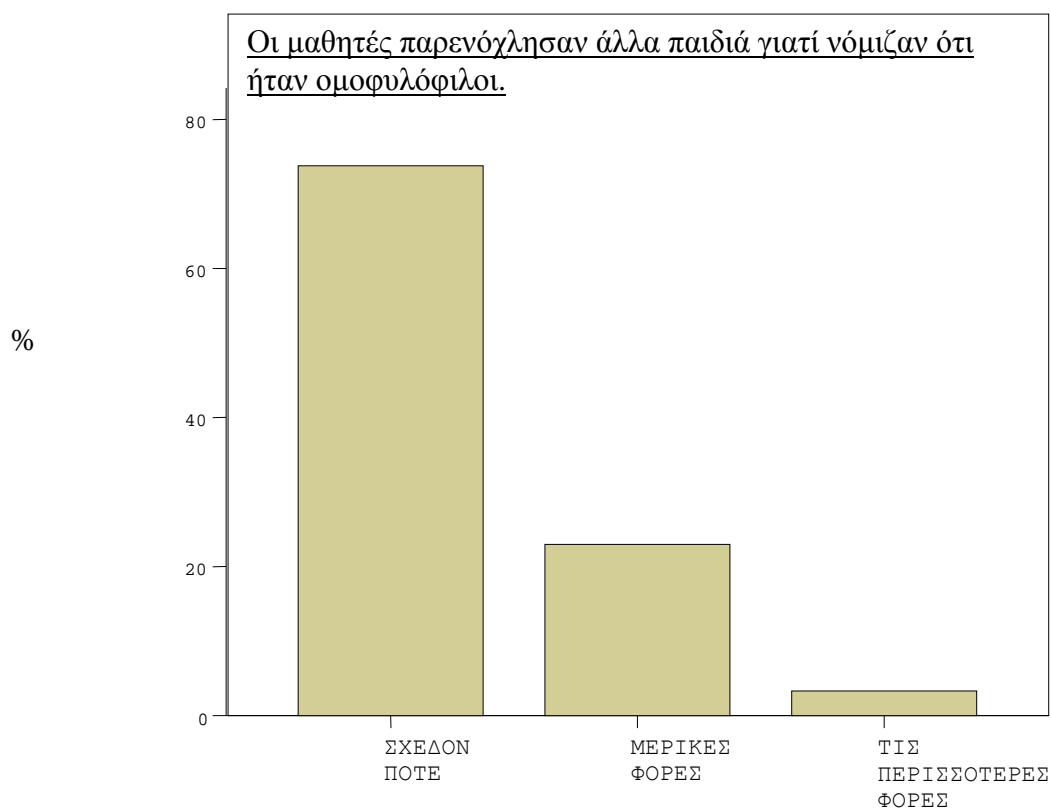


Σ' αυτή την ερώτηση το 59% απάντησε ότι ποτέ οι άλλοι μαθητές δεν τον παρενόχλησαν επειδή έδειχνε ή ντυνόταν διαφορετικά, ενώ το 34,4%, απάντησε ότι κάτι τέτοιο συνέβη

μερικές φορές κατά την διάρκεια των τελευταίων 3 μηνών. Επίσης ένα 4,9% απάντησε ότι συμβαίνει πάντα. Το ραβδόγραμμα παρουσιάζει τα ποσοστά του πίνακα.

“ Οι μαθητές παρενόχλησαν άλλα παιδιά γιατί νόμιζαν ότι ήταν ομοφυλόφιλοι”.

ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ	f (συχνότητα)	%
1 ΣΧΕΔΟΝ ΠΟΤΕ	45	73,8
2 ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	14	23,0
3 ΤΙΣ ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΕΣ ΦΟΡΕΣ	2	3,3
Σύνολο	61	100,0

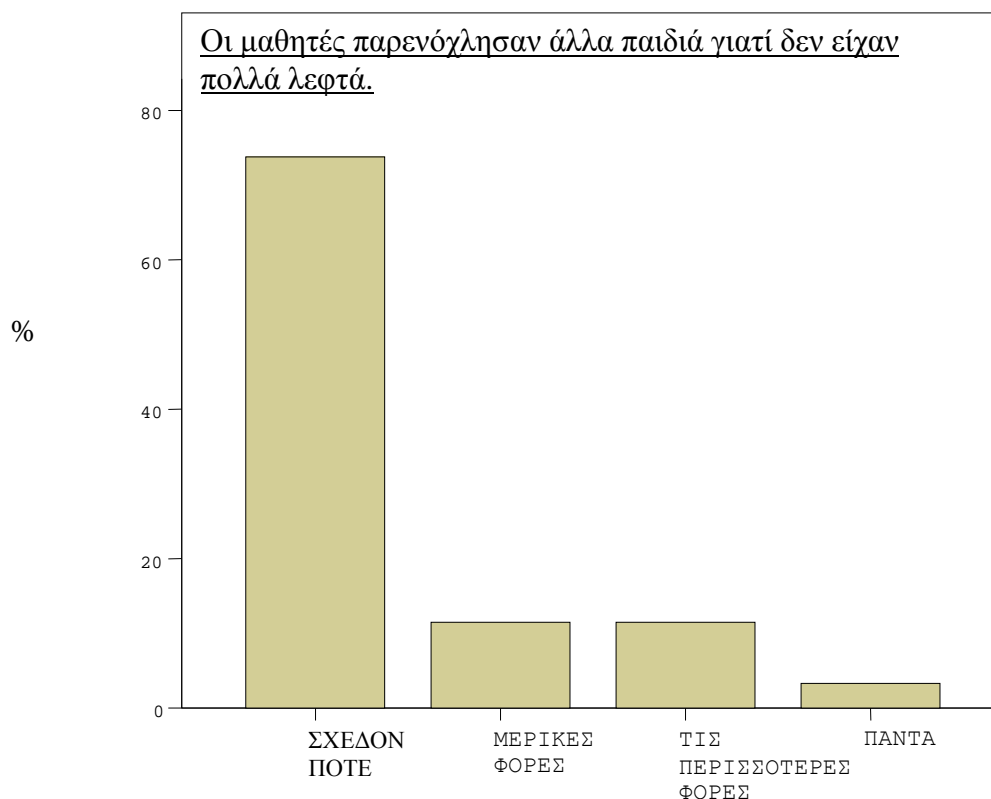


Στην ερώτηση εάν οι μαθητές παρενόχλησαν άλλα παιδιά επειδή νόμιζαν ότι είναι ομοφυλόφιλοι το 73,8% απάντησε ότι κάτι τέτοιο δεν έχει συμβεί ποτέ, ενώ το 23,0%

απάντησε ότι μια τέτοια συμπεριφορά έγινε μερικές φορές κατά τη διάρκεια των τελευταίων 3 μηνών. Κανένας μαθητής δεν επέλεξε την 4 απάντηση, όπου σήμαινε, πάντα.

“Οι μαθητές παρενόχλησαν άλλα παιδιά γιατί δεν είχαν πολλά λεφτά”.

ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ		f (συχνότητα)	%
1	ΣΧΕΔΟΝ ΠΟΤΕ	45	73,8
2	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	7	11,5
3	ΤΙΣ ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΕΣ ΦΟΡΕΣ	7	11,5
4	ΠΑΝΤΑ	2	3,3
	Σύνολο	61	100,0

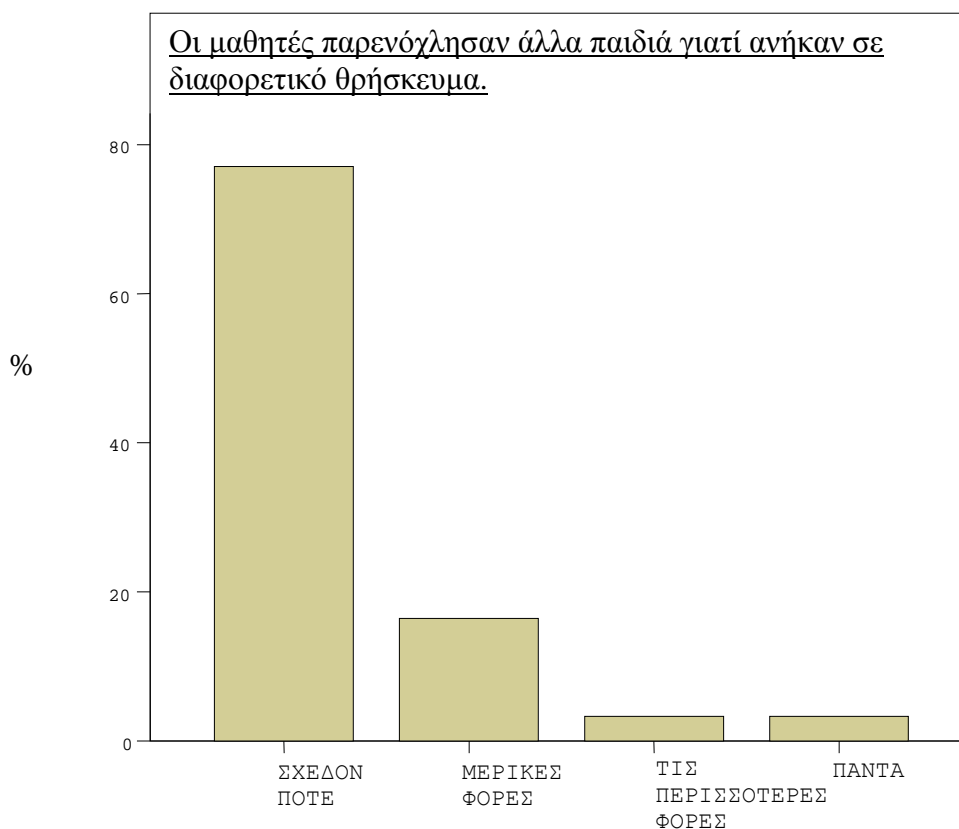


Στην ερώτηση “Οι μαθητές παρενόχλησαν άλλα παιδιά γιατί δεν είχαν πολλά λεφτά” το 73,8% απάντησε ότι κάτι τέτοιο δεν συνέβη σχεδόν ποτέ στο σχολείο τους κατά τη διάρκεια των τελευταίων 3 μηνών. Στον παραπάνω πίνακα όμως παρατηρούμε και κάποια ισάριθμα

ποσοστά στην απάντηση 2 και 3. Το 11,5% απάντησε ότι κάτι τέτοιο έγινε μερικές φορές και ένα αντίστοιχο ποσοστό ότι έγινε τις περισσότερες φορές κατά τη διάρκεια των τελευταίων 3 μηνών. Τέλος ένα ποσοστό του 3,3% απάντησε ότι κάτι τέτοιο γίνεται πάντα.

“ Οι μαθητές παρενόχλησαν άλλα παιδιά γιατί ανήκαν σε διαφορετικό θρήσκευμα”.

ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ	f (συχνότητα)	%
1 ΣΧΕΔΟΝ ΠΟΤΕ	47	77,0
2 ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	10	16,4
3 ΤΙΣ ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΕΣ ΦΟΡΕΣ	2	3,3
4 ΠΑΝΤΑ	2	3,3
Σύνολο	61	100,0



Το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών (77%) απάντησε έδωσε την απάντηση ότι σχεδόν ποτέ οι μαθητές δεν παρενόχλησαν άλλα παιδιά γιατί ανήκαν σε διαφορετικό θρήσκευμα. Ενώ το

16,4% απάντησαν ότι μερικές φορές συνέβη κάτι τέτοιο κατά τη διάρκεια των τελευταίων 3 μηνών. Τέλος το 3,3% έδωσε την απάντηση, ότι κάτι τέτοιο συνέβη πάντα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΕΣ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΕΙΣ.

Ολοκληρώνοντας την έρευνά μας, θα λέγαμε ότι η συμβολή της ήταν να αναδείξει την σημαντικότητα του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού και τις διαστάσεις του. Καθώς και να φανερώσει την συχνότητα ύπαρξής αυτού, στα Ελληνικά σχολεία.

Με βάση τα στατιστικά αποτελέσματα της παρούσας μελέτης ο μεγαλύτερος αριθμός των συμμετεχόντων της έρευνας ήταν κορίτσια ηλικίας 10-11 χρόνων.

Από τις απαντήσεις των μαθητών γίνεται φανερό ότι η εμφάνιση του σχολικού εκφοβισμού δεν είναι τόσο έντονη αν και κάποιες φορές τα παιδιά γίνονται θύματα του φαινομένου. Όπως υποθέσαμε αρχικά, η πιο συχνή μορφή εκφοβισμού που δέχονται τα παιδιά της Ε' και Στ' τάξης του Δημοτικού, είναι ο λεκτικός εκφοβισμός, ο οποίος εμφανίζεται κυρίως με την συμπεριφορά της διάδοσης φημών, με σκοπό τον εξοστρακισμό του ατόμου από την ομάδα. Ακολουθεί ο σωματικός εκφοβισμός, με μικρή διαφορά. Τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν και με τα ευρήματα κι άλλων ερευνών, όπως την έρευνα του Ηνωμένου Βασιλείου που έγινε από το Τμήμα εκπαίδευσης το 1990, όπου τα 2/3 των παιδιών της μελέτης είχαν δεχτεί λεκτικό εκφοβισμό. Επίσης, το εύρημα αυτό είναι σύμφωνο με το εύρημα μίας έρευνας που διεξήχθη στην Αθήνα το 2000, από τους Χουντουμάδη, Χαντζή και Πατεράκη, και υποστηρίζεται ότι η πιο συχνή μορφή εκφοβισμού είναι η λεκτική.

Επίσης κάποια στοιχεία που χαρακτηρίζουν ένα μαθητή, όπως το ντύσιμο, ή η εθνικότητα στην οποία ανήκει, βρέθηκαν βάση των απαντήσεων των παιδιών να συμβάλλουν κάποιες φορές στον εκφοβισμό του. Όσον αφορά την παρενόχληση λόγω θρησκειότητας, τα περισσότερα παιδιά απάντησαν ότι κάτι τέτοιο δεν συμβαίνει συχνά και μόνο ένα μικρό ποσοστό θεωρεί ότι συμβάλλει στην παρενόχληση του ατόμου. Αν και ο αριθμός των παιδιών από άλλα θρησκειώματα, στο σχολείο που έγινε η έρευνα ήταν πολύ μικρός, συμπεραίνουμε βάση των παραπάνω ότι δεν μπορούμε να πούμε ότι το θρήσκευμα συμβάλλει στον εκφοβισμό του ατόμου.

Τέλος, η ερευνητική μας υπόθεση ότι το φύλο και η ηλικία διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην αντιμετώπιση των εκφοβιστικών συμπεριφορών επιβεβαιώθηκε. Πιο συγκεκριμένα σημειώθηκαν διαφορές στην αντιμετώπιση των εκφοβιστικών συμπεριφορών, ανάλογα με το φύλο και την ηλικία των παιδιών.

Περιορισμοί έρευνας και μελλοντικές ερευνητικές προτάσεις

Η κλίμακα που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα μας έχει, βεβαίως, ορισμένους περιορισμούς, ενώ συγχρόνως διερευνά μόνο συγκεκριμένες παραμέτρους του σχολικού εκφοβισμού.

Μελλοντικά, θα ήταν ενδιαφέρον να γίνει μια έρευνα χρησιμοποιώντας διαφορετικές κλίμακες, όπου η καθεμία ξεχωριστά να ερευνά το φαινόμενο από πολλές πλευρές, όπως από την πλευρά της οικογένειας, του σχολείου και του περιβάλλοντος του παιδιού. Έτσι θα μπορούσαμε να αποκτήσουμε μια καλύτερη εικόνα για τις αντιλήψεις των σημαντικών προσώπων στη ζωή του παιδιού, σχετικά με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού.

Ένας άλλος περιορισμός της έρευνάς μας ήταν ότι τα αποτελέσματά της βασίστηκαν στις απαντήσεις συγκεκριμένης ηλικιακής ομάδας ενός μόνο Δημοτικού σχολείου της Πάτρας. Μελλοντικά θα μπορούσαμε να διεξάγουμε μία μεγαλύτερη έρευνα τόσο σε αστικές όσο και σε αγροτικές περιοχές του νομού Αχαΐας, συμπεριλαμβάνοντας μεγαλύτερο πληθυσμό τόσο Δημοτικών Σχολείων, όσο και Γυμνασίων και Λυκείων. Κάτι τέτοιο θα προσέδιδε μεγαλύτερη σημαντικότητα στα αποτελέσματά μας αλλά και θα μας επέτρεπε να εξετάσουμε διαφορές μεταξύ αγροτικού και αστικού πληθυσμού σε σχέση με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού.

Προτάσεις για συμβουλευτικές και ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις

Βέβαια ο απώτερος στόχος κάθε έρευνας παραμένει ο σχεδιασμός αποτελεσματικών παρεμβάσεων, και στο επίπεδο της πρόληψης του σχολικού εκφοβισμού, και στο επίπεδο της συμβουλευτικής/ θεραπευτικής και ψυχοπαιδαγωγικής αντιμετώπισης των σοβαρών ψυχοκοινωνικών παρενεργειών που φαίνεται να έχει αυτή στα παιδιά-θύματα (Rigby, Smith & Pepler, 2004).

Η συμβουλευτική παρέμβαση μπορεί να εφαρμοστεί σε (α) ατομικό, (β) οικογενειακό επίπεδο, καθώς και (γ) σε επίπεδο δασκάλων και σχολείου, αλλά και με τις οικογένειες των υπόλοιπων εμπλεκόμενων παιδιών. Η συμβολή των ειδικών, των εκπαιδευτικών και

γενικότερα του σχολείου αποτελεί ένα βασικό παράγοντα για την επιτυχία των συμβουλευτικών παρεμβάσεων (Κουρκούτας, 2008· Rigby, Smith & Pepler, 2004).

Τα προγράμματα πρόληψης επίσης, θα μπορούσαν να περιλαμβάνουν:

- ενημέρωση των γονιών σχετικά με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού
- κάποια προγράμματα που θα συντελούσαν στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων του παιδιού στο χώρο του σχολείου
- προγράμματα για τον διαχειρισμό του συναισθήματος του θυμού και
- τέλος θα ήταν καλό ένα πρόγραμμα που θα ενίσχυε την ανάπτυξη του συναισθήματος της ενσυναίσθησης

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΜΕΡΟΣ Α΄

ΕΠΙΣΤΟΛΗ

Αγαπητέ κ.

Ονομαζόμαστε Άννα Λιασκώνη και Όλγα Καλδίκη. Είμαστε σπουδάστριες στο τμήμα Κοινωνικής Εργασίας του Ανώτατου Τεχνολογικού Εκπαιδευτικού Ιδρύματος Πατρών.

Βρισκόμαστε στο τελευταίο εξάμηνο των σπουδών μας και στο πλαίσιο της διπλωματικής μας εργασίας διεξάγουμε μία έρευνα σχετικά με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού στα Δημοτικά σχολεία και συγκεκριμένα στις τάξεις Ε' και ΣΤ' Δημοτικού.

Σκοπός της έρευνάς μας είναι να βρούμε τι ποσοστό εκφοβισμού υπάρχει στα Δημοτικά σχολεία της Πάτρας και κατά πόσο ένα τέτοιο φαινόμενο επηρεάζει τους μαθητές στην καθημερινότητά τους.

Θα θέλαμε να σας ζητήσουμε άδεια διεξαγωγής της έρευνας στο σχολείο σας ,για την οποία θα χρησιμοποιηθεί ερωτηματολόγιο που θα πρέπει να συμπληρωθεί από μαθητές της Ε' και Στ' τάξης. Η συμπλήρωση του δεν απαιτεί πάνω από 15' και θα γίνει όποια μέρα και ώρα αποφασιστεί από εσάς ώστε να μην προκαλέσουμε πρόβλημα στο πρόγραμμα του σχολείου σας.

Τέλος, θα θέλαμε να σας τονίσουμε ότι τα ερωτηματολόγια θα είναι ανώνυμα και οι απαντήσεις θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς και εκπαιδευτικούς λόγους. Μετά την διεκπεραίωση της έρευνάς και την ανάλυση των αποτελεσμάτων, θα σταλεί στο σχολείο σας σχετική αναφορά.

Σας ευχαριστούμε πολύ εκ των προτέρων.

Με εκτίμηση,

Λιασκώνη Άννα

Καλδίκη Όλγα

ΜΕΡΟΣ Β΄

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ **ΓΙΑ ΜΑΘΗΤΕΣ & ΜΑΘΗΤΡΙΕΣ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ**

Το φυλλάδιο που κρατάς στα χέρια σου απευθύνεται σε μαθητές και μαθήτριες Δημοτικού και περιλαμβάνει ερωτήσεις σχετικά με τη ζωή στο σχολείο. Θα θέλαμε να σε ευχαριστήσουμε εκ των προτέρων για τη βοήθεια που μας προσφέρεις απαντώντας στις ερωτήσεις του συγκεκριμένου φυλλαδίου.

Κύκλωσε τον αριθμό που δείχνει με ποιο τρόπο οι άλλοι μαθητές σε **παρενόχλησαν** ή **τα έβαλαν** μαζί σου. Ανέφερε γεγονότα που συνέβηκαν **κατά τη διάρκεια των τελευταίων 3 μηνών**.

1= Ποτέ, 2=Μια ή δυο φορές, 3=Λίγες φορές, 4=περίπου μια φορά την εβδομάδα, 5=Λίγες φορές την εβδομάδα.

Να θυμάσαι ότι δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις σε αυτές τις ερωτήσεις. Μας ενδιαφέρουν η γνώμη και οι εμπειρίες σου γι' αυτό προσπάθησε να απαντήσεις όσο πιο ελεύθερα μπορείς. Είναι πολύ σημαντικό για μας να απαντήσεις σε όλες τις ερωτήσεις, καθώς η παράλειψη ορισμένων θα δημιουργούσε προβλήματα.

Μην γράφεις το όνομα σου πουθενά σε αυτό το φυλλάδιο. Κανένας (δάσκαλος/άλα, γονέας, συμμαθητής/τρια) δεν θα γνωρίζει πως απάντησες σε αυτές τις ερωτήσεις. Οι απαντήσεις σου θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για το σκοπό της συγκεκριμένης έρευνας. Αν έχεις κάποια απορία ,μπορείς να ρωτήσεις το μέλος της ερευνητικής ομάδας που βρίσκεται στην τάξη σου.

Σ' ευχαριστούμε πάρα πολύ για τη συνεργασία σου.

I. Προσωπικές πληροφορίες

(Παρακαλώ τσεκάρισε μόνο ένα κουτάκι στη κάθε ερώτηση).

- 1) Είμαι Αγόρι
Είμαι Κορίτσι

- 2) Η ηλικία μου είναι: 8-9 χρονών
10-11 χρονών
12-13 χρονών
14-15 χρονών

3)α. Ο πατέρας μου τελείωσε :

- 1 το Δημοτικό σχολείο
2 το Γυμνάσιο
3 το Λύκειο
4 Τεχνική Σχολή
5 το Πανεπιστήμιο ή τα Τ.Ε.Ι
6 άλλο (εξήγησε:.....)
7 δεν ξέρω

β. Η μητέρα μου τελείωσε:

- 1 το Δημοτικό σχολείο
2 το Γυμνάσιο
3 το Λύκειο
4 Τεχνική Σχολή
5 το Πανεπιστήμιο ή το Τ.Ε.Ι
6 άλλο (εξήγησε:.....)
7 δεν ξέρω

4) Από ποια χώρα κατάγεται α) ο πατέρας σου:
β) η μητέρα σου:.....

5) Ποιος είναι ο βαθμός που πήρες στον τελευταίο σου έλεγχο;

.....

Μέρος 1 – Τι σου συνέβηκε

Κύκλωσε τον αριθμό που δείχνει με ποιο τρόπο οι άλλοι μαθητές σε **παρενόχλησαν** ή **τα έβαλαν** μαζί σου. Ανέφερε γεγονότα που συνέβηκαν **κατά τη διάρκεια των τελευταίων 3 μηνών**.

1= Ποτέ, 2=Μια ή δυο φορές, 3=Λίγες φορές, 4=περίπου μια φορά την εβδομάδα, 5=Λίγες φορές την εβδομάδα

1. Ένας μαθητής /τρια με πείραξε με κακόβουλο τρόπο. -----
-----1 2 3 4 5
2. Ένας μαθητής/τρια είπε ότι θα με χτύπαγε ή θα με τραυμάτιζε. -----
-----1 2 3 4 5
3. Ένας μαθητής/τρια με αγνόησε επίτηδες για να πληγώσει τα αισθήματα μου. -----
-----1 2 3 4 5
4. Ένας μαθητής/τρια είπε ψέματα για μένα για να μην με συμπαθούν οι άλλοι μαθητές.-
-----1 2 3 4 5
5. Ένας μαθητής/τρια με χτύπησε, με κλώτσησε ή με έσπρωξε με κακοήθη τρόπο. -----
-----1 2 3 4 5
6. Ένας μαθητής/τρια με άρπαξε, με κράτησε ή με άγγιξε με τρόπο που δεν μου άρεσε. -
-----1 2 3 4 5
7. Κάποιοι μαθητές με άφησαν έξω από τα πράγματα από κακία και μόνο. -----
-----1 2 3 4 5
8. Ένας μαθητής/τρια με κυνήγησε σαν να ήθελε πραγματικά να μου κάνει κακό. -----
-----1 2 3 4 5
9. Κάποιοι μαθητές μαζεύτηκαν εναντίον μου και μου φέρθηκαν άσχημα -----
-----1 2 3 4 5

Μέρος 2 – Τι έκανες

Κύκλωσε τον αριθμό που δείχνει πόσο συχνά **παρενόχλησες** ή **τα έβαλες** με έναν άλλο μαθητή/τρια στο σχολείο. Ανέφερε γεγονότα που συνέβηκαν **κατά τη διάρκεια των τελευταίων 3 μηνών**.

1= Ποτέ, 2=Μια ή δυο φορές, 3=Λίγες φορές, 4=περίπου μια φορά την εβδομάδα, 5=Λίγες φορές την εβδομάδα

1. Πείραξα ή κοροϊδεψα έναν μαθητή/τρια με κακοήθη τρόπο. -----
--1 2 3 4 5

2. Απειλήσα άλλον μαθητή/τρια ότι θα τον/την χτυπήσω ή θα τραυματίσω. -----
--1 2 3 4 5
3. Αγνόησα άλλον μαθητή/τρια μόνο και μόνο για να πληγώσω τα αισθήματά του/της. ---
--1 2 3 4 5
4. Είπα ψέματα για έναν άλλο μαθητή/τρια ώστε οι άλλοι μαθητές να μην τον/την συμπαθούν.-----
--1 2 3 4 5
5. Χτύπησα, κλώτσησα ή έσπρωξα άλλον μαθητή/τρια με κακοήθη τρόπο. -----
--1 2 3 4 5
6. Άρπαξα, κράτησα ή άγγιξα άλλον μαθητή/τρια με τρόπο που δεν του/της άρεσε. -----
--1 2 3 4 5
7. Συντέλεσα κι εγώ στο να αποκλειστεί ένας μαθητή/τρια από τα πράγματα από κακία και μόνο. -----1 2 3 4 5
8. Κυνήγησα έναν μαθητή/τρια προσπαθώντας να του/της κάνω κακό. -----
-----1 2 3 4 5
9. Εγώ και κάποιοι μαθητές μαζευτήκαμε και φερθήκαμε άσχημα σε άλλον μαθητή/τρια.
-----1 2 3 4 5

Μέρος 3 – Τι συμβαίνει όταν ένας μαθητής/τρια δέχεται παρενόχληση ή όταν τα βάζουν μαζί του.

Κύκλωσε τον αριθμό που δείχνει τι πιστεύεις ότι συμβαίνει **όταν ένας μαθητής/τρια δέχεται παρενόχληση ή τα βάζουν μαζί του/της στο σχολείο**. Ανέφερε πώς συνέβηκαν τα γεγονότα κατά τη διάρκεια των τελευταίων 3 μηνών.

1=Σχεδόν ποτέ, 2=μερικές φορές, 3=τις περισσότερες φορές, 4=Πάντα

Αντιδράσεις των ενηλίκων

1. Οι δάσκαλοι σ' αυτή την περίπτωση βοηθούν τους μαθητές να επιλύσουν τα προβλήματά τους με την συζήτηση. -----1 2 3 4
2. Οι δάσκαλοι καταλαβαίνουν τι συμβαίνει με τους μαθητές. -----1 2 3 4
3. Οι δάσκαλοι είναι συνήθως σε καλή διάθεση όταν συζητούν με τους μαθητές. -----
-----1 2 3 4
4. Οι δάσκαλοι ακούν την εκδοχή του μαθητή. -----1 2 3 4
5. Οι κανόνες του σχολείου είναι δίκαιοι. -----1 2 3 4

Συμπάσχων παριστάμενος

1. Αισθάνομαι αναστατωμένος/η όταν βλέπω έναν μαθητή/τρια να τον/την παραμερίζουν επίτηδες.-----1 2 3 4
2. Αισθάνομαι άσχημα όταν βλέπω έναν μαθητή/τρια να τον/την παρενοχλούν ή να τον εμπλέκουν σε καβγά. -----1 2 3 4
3. Προσπαθώ να το σταματήσω όταν βλέπω έναν μαθητή/τρια να δέχεται παρενόχληση ή να τα βάζουν μαζί του/της. --1 2 3 4
4. Με ενοχλεί πολύ να βλέπω έναν μαθητή/τρια να δέχεται παρενόχληση ή να τα βάζουν μαζί του. -----1 2 3 4
5. Το λέω στο δάσκαλο όταν βλέπω έναν μαθητή/τρια να δέχεται παρενόχληση ή να τα βάζουν μαζί του. -----1 2 3 4

Επιθετικός παριστάμενος

1. Παίρνω κι εγώ μέρος ή επικροτώ όταν βλέπω έναν μαθητή/τρια να δέχεται παρενόχληση ή να τα βάζουν μαζί του. -----1 2 3 4
2. Νομίζω ότι είναι συναρπαστικό να παρακολουθώ έναν μαθητή να τα βάζουν μαζί του ή να τον χτυπούνε. -----1 2 3 4
3. Συνήθως παίρνω το μέρος αυτού που παρενοχλεί όταν βλέπω έναν μαθητή να δέχεται παρενόχληση. -----1 2 3 4
4. Παίρνω μέρος σε καβγάδες ή παρενοχλήσεις αφού έχουν αρχίσει. -----1 2 3 4
5. Είναι διασκεδαστικό να παίρνω μέρος σε καβγά και να συμμετέχω στην παρενόχληση ενός μαθητή/τριας. -----1 2 3 4

Θύμα παριστάμενος

1. Αισθάνομαι πολύ τρομαγμένος για να βοηθήσω όταν βλέπω έναν μαθητή/τρια να δέχεται παρενόχληση ή να τα βάζουν μαζί του. ----1 2 3 4
2. Συμμετέχω κι εγώ στην παρενόχληση γιατί φοβάμαι τι μπορεί να κάνει και σε μένα αυτός που παρενοχλεί. -----1 2 3 4
3. Αισθάνομαι ένοχος όταν δέχομαι πίεση για να συμμετάσχω σε παρενόχληση. -----1 2 3 4
4. Φοβάμαι ότι αυτοί που παρενοχλούν θα τα βάλουν μαζί μου αν προσπαθήσω να βοηθήσω τα θύματα μιας παρενόχλησης. -----1 2 3 4
5. Είναι πολύ δύσκολο να αντιδράσω στις παρενοχλήσεις. -----1 2 3 4

Μέρος 4-Τι πιστεύω

Κύκλωσε τον αριθμό που δείχνει πόσο συμφωνείς με κάθε δήλωση.

1=δε συμφωνώ καθόλου, 2=συμφωνώ λίγο, 3=συμφωνώ πολύ, 4=συμφωνώ απόλυτα

1. Είναι καλό να τσακώνονται οι μαθητές μεταξύ τους. -----1 2 3 4
2. Είναι σημαντικό οι μαθητές να δείχνουν έτοιμοι να αντιμετωπίσουν όποιον τα βάλει μαζί τους. -----1 2 3 4
3. Όταν δύο μαθητές τσακώνονται μεταξύ τους, οι άλλοι μαθητές πρέπει να τους σταματούν. ---1 2 3 4
4. Κάποιες φορές αξίζει σε έναν μαθητή να του αγριεύουν οι άλλοι μαθητές. -----
-----1 2 3 4
5. Αυτοί που παρενοχλούν παίρνουν αυτό που θέλουν από τους άλλους μαθητές. -----
-----1 2 3 4
6. Οι μαθητές αποκτούν τον σεβασμό όταν κάνουν τον σπουδαίο στους άλλους. -----
-----1 2 3 4
7. Όταν τσακώνονται δύο μαθητές είναι καλό να τους επευφημούμε. -----
-----1 2 3 4
8. Ένας μαθητής νιώθει μεγάλος και δυνατός όταν παρενοχλεί. -----1 2
3 4
9. Κάποιες φορές δεν πειράζει να παρενοχλούμε τους άλλους. -----
-----1 2 3 4
10. Οι μαθητές που φωνάζουν στους άλλους μαθητές μπορούν να τους κάνουν ό,τι θέλουν. -- ---1 2 3 4
11. Οι μαθητές που δέχονται παρενόχληση ή τους αγριεύουν συνήθως έχουν κάνει κάτι και τους αξίζει. -----1 2 3 4
12. Όταν ένας μαθητής/τρια δέχεται παρενόχληση οι άλλοι μαθητές πρέπει να προσπαθούν να το σταματήσουν. -----1 2 3 4
13. Όταν δύο μαθητές τσακώνονται, είναι καλό να στεκόμαστε και να βλέπουμε. -----
-1 2 3 4

14. Μέρος 5 – Επικίνδυνες Συμπεριφορές

Κύκλωσε τον αριθμό που δείχνει πόσο συχνά έκανες κάτι που θα μπορούσε να σε βλάψει.

Ανέφερε γεγονότα που συνέβηκαν κατά τη διάρκεια των τελευταίων 3 μηνών.

1=Ποτέ, 2=Μια ή δυο φορές, 3=Λίγες φορές, 4=Περίπου μια φορά την εβδομάδα, 5=Λίγες φορές την εβδομάδα

1. Είχα μαχαίρι ή άλλο επικίνδυνο ή αιχμηρό αντικείμενο στο σχολείο. -----1 2
3 4 5
2. Μπλέχτηκα σε καβγά. -----1 2 3 4 5
3. Κάπνισα τσιγάρα. -----1 2 3 4 5
4. Ήπια 5 ή περισσότερα αλκοολούχα ποτά στη σειρά, δηλαδή σε διάστημα λίγων
ωρών. ---1 2 3 4 5
5. Έκανα χρήση απαγορευμένων ουσιών. -----1 2 3 4 5
6. Σκέφτηκα να βλάψω τον εαυτό μου. -----1 2 3 4 5
7. Σχεδίασα πώς να βλάψω τον εαυτό μου. -----1 2 3 4 5
8. Προσπάθησα να βλάψω τον εαυτό μου. -----1 2 3 4 5

Μέρος 6 – Παρενόχληση και Αδιαλλαξία

Κύκλωσε τον αριθμό που δείχνει πόσο συχνά οι μαθητές συμπεριφέρονται ο ένας στον άλλο στο σχολείο. Ανέφερε γεγονότα που συνέβηκαν **κατά τη διάρκεια των τελευταίων 3 μηνών.**

1=Σχεδόν ποτέ, 2=Μερικές φορές, 3=Τις περισσότερες φορές, 4=Πάντα

1. Οι μαθητές παρενόχλησαν άλλα παιδιά γιατί ανήκαν σε διαφορετική φυλή. -----
1 2 3 4
2. Οι μαθητές παρενόχλησαν άλλα παιδιά γιατί έδειχναν ή ντύνονταν διαφορετικά. -----
1 2 3 4
3. Οι μαθητές παρενόχλησαν άλλα παιδιά γιατί νόμιζαν ότι ήταν ομοφυλόφιλοι. -----
1 2 3 4
4. Οι μαθητές παρενόχλησαν άλλα παιδιά γιατί δεν είχαν πολλά λεφτά. -----
-1 2 3 4
5. Οι μαθητές παρενόχλησαν άλλα παιδιά γιατί ανήκαν σε διαφορετικό θρήσκευμα. -----
-1 2 3 4

Μέρος 7 – Πώς είναι οι φίλοι μου

Σκέψου τέσσερις ανθρώπους που γνωρίζεις καλύτερα και περνάς την περισσότερη ώρα μαζί τους. Κύκλωσε τον αριθμό που δείχνει πόσοι απ' τους ανθρώπους αυτούς ταιριάζουν στις περιγραφές.

1=Κανένας, 2=Ένας, 3=Δύο, 4=Τρεις, 5=Τέσσερις ή περισσότεροι

1. Αριθμός των στενότερων φίλων σου που πηγαίνουν σ' αυτό το σχολείο. -----1 2 3
4 5
2. Αριθμός φίλων που είναι αγαπητοί στους δασκάλους. -----1 2 3
4 5
3. Αριθμός φίλων που έχουν συμμετάσχει σε σχολικές ομάδες/ομίλους. -----1 2 3
4 5
4. Αριθμός φίλων που μπορεί να έμπλεκαν με την αστυνομία για κάποια πράγματα που έκαναν. -----1 2 3 4 5
5. Αριθμός φίλων που αρέσουν στους περισσότερους μαθητές. -----
-----1 2 3 4 5
6. Αριθμός φίλων που μπλέκουν σε φασαρίες με τους δασκάλους ή με τον διευθυντή. ---
-----1 2 3 4 5
7. Αριθμός φίλων που είχαν μαχαίρι ή άλλο επικίνδυνο ή αιχμηρό αντικείμενο στο σχολείο. --1 2 3 4 5
8. Αριθμός φίλων που έμπλεξαν σε καβγά. -----1 2 3 4 5
9. Αριθμός φίλων που κάπνισαν τσιγάρα. -----1 2 3 4 5
10. Αριθμός φίλων που ήπιαν 5 ή περισσότερα αλκοολούχα ποτά στη σειρά, δηλαδή σε διάστημα λίγων ωρών. -----1 2 3 4 5
11. Αριθμός φίλων που έκαναν χρήση απαγορευμένων ουσιών. -----1 2 3
4 5
12. Αριθμός φίλων που προσπάθησαν να βλάψουν τον εαυτό τους. -----1 2 3
4 5

Μέρος 8 – Πώς αισθάνθηκα

Κύκλωσε τον αριθμό που δείχνει πόσο συχνά αισθάνθηκες όπως λένε οι δηλώσεις **κατά τη διάρκεια των τελευταίων 3 μηνών.**

1=Ποτέ, 2=Μια ή δυο φορές, 3=Λίγες φορές, 4=Περίπου μια φορά την εβδομάδα, 5=Λίγες φορές την εβδομάδα

1. Ένωσα λυπημένος/η. -----1 2 3 4 5
2. Ένωσα μοναξιά. -----1 2 3 4 5
3. Ένωσα αισιόδοξα για το μέλλον. ----1 2 3 4 5
4. Είχα περιόδους κλάματος. -----1 2 3 4 5
5. Δεν είχα διάθεση να φάω. -----1 2 3 4 5
6. Απολάμβανα τη ζωή. -----1 2 3 4 5
7. Ήθελα να μετράνε περισσότερο τα αισθήματά μου στους ανθρώπους γύρω μου. -----
---1 2 3 4 5

Μέρος 9 – Πώς είναι το σχολείο μου

Κύκλωσε τον αριθμό που δείχνει πόσο μοιάζει το σχολείο σου με κάθε δήλωση.

1=δε συμφωνώ καθόλου, 2=συμφωνώ λίγο, 3=συμφωνώ πολύ, 4=συμφωνώ απόλυτα

1. Μ' αρέσει το σχολείο. -----1 2 3 4
2. Είναι εύκολο να είμαι ο εαυτός μου στο σχολείο. -----1 2 3
4
3. Οι δάσκαλοί μου φέρονται με εκτίμηση. -----1 2 3
4
4. Αισθάνομαι ότι ταιριάζω με τους ανθρώπους γύρω μου στο σχολείο. -----1 2 3
4
5. Αισθάνομαι ότι οι δάσκαλοι στο σχολείο με γνωρίζουν καλά. -----1 2 3
4
6. Κανείς δε με γνωρίζει πραγματικά στο σχολείο. -----1 2 3
4
7. Αισθάνομαι ότι ανήκω ή ταιριάζω στο σχολείο. -----1 2 3
4
8. Οι μαθητές στο σχολείο μου είναι πολύ ανταγωνιστικοί στους βαθμούς. -----
1 2 3 4

9. Οι μαθητές στο σχολείο μου είναι πολύ ανταγωνιστικοί στα αθλήματα ή σε άλλες εξω-
σχολικές δραστηριότητες. -----1 2 3 4
10. Αισθάνομαι μεγάλη πίεση για να έχω καλούς βαθμούς. -----1 2 3 4
11. Συχνά αισθάνομαι ότι είναι χαμένος/η ανάμεσα σε όλους τους άλλους μαθητές. -----
-----1 2 3 4
12. Αισθάνομαι μεγάλη πίεση να τα πάω καλά στα αθλήματα ή σε άλλες εξω-σχολικές
δραστηριότητες. -----1 2 3 4
13. Αισθάνομαι ότι ο δάσκαλος με καταλαβαίνει. -----1 2
3 4
14. Αν δεν είσαι ο καλύτερος σε κάτι, τότε δεν μετράς και πολύ στο σχολείο. -----1 2
3 4
15. Εύχομαι να μπορούσα να πάω σε άλλο σχολείο. -----1 2
3 4

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ahmed, E. & Braithwaite, V. (2004). Bullying and victimization, *Social Psychology of Education*, 7(1), 35-54.
- Ανταμένκο, Β. & Ασημάκης, Π. & Βελή, Θ. & Βλάχος, Φ. & Βουιδάσκης, Β. & Ζέρβας, Γ. & Καντάς, Α. & Καραπέτσας, Α. & Κορδούτης, Π. & Κούρτη, Ε. & Κρασανάκης, Γ. & Λαμπίρη, Α. & Μιχαηλιδη-Παπαδακη, Ε.& Μπόση, Μ. & Νέστορος, Ι. & Παπαδόπουλος, Ν. & Παρίτσης, Ν. & Πασχάλης, Α. & Πλατιάς, Α.& Πούρκος, Ν.& Ρήγα, Α.Β. & Σκορδά, Ε. & Τοδούλου, Μ. & Τριλίβα, Σ. (1996), Η επιθετικότητα στην οικογένεια, στο σχολείο και στην κοινωνία(επιμέλεια: Νέστορος, Ι.Ν.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Αρτινοπούλου, Β.(2001), *Βία στο Σχολείο: Έρευνες και πολιτικές στην Ευρώπη*. Αθήνα:Μεταίχμιο.
- Baldry, C.A. & Farrington, P.D. (2005). Protective factors as moderators of risk factors in adolescence bullying, *Social Psychology of Education*, 8(3), 263-284.
- Bell, J. (1997), *Μεθοδολογικός Σχεδιασμός Παιδαγωγικής και Κοινωνικής Έρευνας*(επιμέλεια: Ρήγα, Α.Β.), Αθηνά,1997: Έκδοση Gutenberg.
- Clauss-Ehlers,C.S (2006), *Diversity Training for Classroom Teaching*, Springer US
- Cohen , L. & Manion, L. (1994), *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cavell, T.A. (2000), *Child and adolescent behavioural problems*. Washington: American Psychological Assosiation.
- Γιοβαζολιάς Θ., Κουρκούτας Η., & Μητσοπούλου Ε. (2007). Το Φαινόμενο του Εκφοβισμού (θύτες & θύματα) στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Ποιος είναι ο Ρόλος των Τύπων Διαπαιδαγώγησης του Πατέρα; Ανακοίνωση στο 11ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας της Ελληνικής Ψυχολογικής Εταιρείας (ΕΛΨΕ). Ρέθυμνο: 18-22 Απριλίου 2007.
- Δημητρόπουλος, Ε.(1994), *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία της Επιστημονικής Έρευνας*. Αθήνα: Έλλην.
- Dunn, J. (2006), *Children's Friendships*. Institute of Psychiatry, London: Blackwell Publishing.
- Ευαγγελόπουλος, Σ.(1998), *Θέματα Παιδαγωγικής Ψυχολογίας: Η λεκτική επικοινωνία στη σχολική τάξη*. Αθήνα:Ελληνικά Γράμματα.

- Ευαγγελόπουλος, Σ. (1999), *Ελληνική Εκπαίδευση*. Αθήνα:Ελληνικά Γράμματα.
- Ζαφειροπούλου, Μ & Κλεφταράς, Γ. (2004), *Εφαρμοσμένη Κλινική Ψυχολογία του Παιδιού*. Αθήνα:Ελληνικά Γράμματα.
- Forero, R. & McLellan, L. & Rissel, C. & Bauman, A. (1999). Bullying behaviour and psychosocial health among school students in New South Wales, Australia: cross sectional survey, *British Medical Journal*
- Guerin, S. & Hennessy, E.(2002), *Aggression and Bullying*: BPS Blackwell
- Θεοφίλου, Π.Α. (2007). Η ψυχοκοινωνιολογία των Μ.Μ.Ε, *Κοινωνική Εργασία*, τεύχος 85(1) , 41-54.
- Herbert, M. (2000), *Οι καυγάδες των παιδιών* (Επιμέλεια Β,Παπαδιώτη-Αθανασίου). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καλαντζή-Αζίζι, Α. (1999), *Εφαρμοσμένη κλινική ψυχολογία στο χώρο του σχολείου: Παρεμβάσεις βασισμένες στις θεωρίες της μάθησης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καλαντζή-Αζίζι, Α & Μπεζεβέγκης, Η.Γ. (2000), *Θέματα επιμόρφωσης ευαισθητοποίησης στελεχών ψυχικής υγείας παιδιών και εφήβων*. Αθήνα:Ελληνικά γράμματα.
- Καλαντζή-Αζίζι ,Α& Ζαφειροπούλου, Μ.(2004), *Προσαρμογή στο σχολείο:Πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών*. Αθήνα:Ελληνικά Γράμματα.
- Καλλιώτης .Π, (2001). *Η Σχολική Βία στην Προοπτική της Παγκοσμιοποίησης: Η Φύση και η Έκταση του Προβλήματος στη Χώρα μας*, Ανακοίνωση στο 1^ο Διεθνές Συνέδριο για την Ελληνική παιδεία και παγκοσμιοποίηση. Ναύπλιο: 8-9-10 Νοεμβρίου 2001.
- Καλλιώτης, Π & Καϊσέρογλου, Ν& Κολοβός, Γ& Μπαμπανίκας, Δ & Ταούλας, Κ. (2002), *Η φύση και η έκταση της Σχολικής Επιθετικότητας και Κακοποίησης: στους μαθητές από 8 έως 12 ετών*. Αθήνα:Γρηγόρη
- Κατερέλος. (1999), *Θεωρία και πράξη στην εκπαιδευτική σχέση*. Αθήνα:Ελληνικά γράμματα.
- Κατσορίδου Παπαδοπούλου, Χ.(2006), *Κοινωνική εργασία με ομάδες*. Αθήνα: Έλλην.
- Κουντούρης, Δ.(2006), *Το επιθετικό παιδί*. Αθήνα:Δωδώνη.
- Κουρκούτας Η., Γιοβαζολιάς Θ., & Μητσοπούλου Ε. (2006). *Διερεύνηση του φαινομένου του εκφοβισμού (θυτών & θυμάτων) στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση σε σχέση με γονικούς τύπους συμπεριφοράς και συγκεκριμένα ψυχικά χαρακτηριστικά σε ένα δείγμα αγοριών μαθητών*. Ανακοίνωση στο 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο

Συμβουλευτικής Ψυχολογίας. Κλάδος Συμβουλευτικής Ψυχολογίας της ΕΛΨΕ. Αθήνα: 23-26 Νοεμβρίου.

- Κουρκούτας, Η.Ε.(2007), *Προβλήματα συμπεριφοράς στα παιδιά*. Αθήνα:Ελληνικά Γράμματα.
- Κουρκούτας, Η. (2008). Θυματοποίηση, εκφοβισμός και στιγματισμός στην παιδική ηλικία: ολιστικές παρεμβάσεις στο πλαίσιο του σχολείου (σ. 35). Στο Η. Κουρκούτας & J. P. Chartier (Επμ.). *Παρεμβάσεις στην Κλινική Σχολική Ψυχολογία και στην Ειδική Αγωγή* (σ. 255-272). Αθήνα: Τόπος.
- Κωνσταντίνου, Α.Α & Αλεξάνδρου. (1998), *Οι διαταραχές συμπεριφοράς:στην προσχολική-σχολική και εφηβική ηλικία*, Εκδ.Δανάη
- Lutzker, J.R. (2006), *Preventing Violence: research and evidence-based intervention strategies*. Washington.D.C: American Psychological Association.
- Μακράκης, Β. (1998), *Μέθοδοι στην Κοινωνιολογική Έρευνα* (επιμέλεια: Παπαγεωργίου, Γ.). Αθήνα: ΤΥΠΩΘΗΤΩ.
- Orpinas, P. & Horne, A.M. (2006), *Bullying Prevention: Creating a Positive School Climate and Developing Social Competence*. Washington:American Psychological Association.
- Πανουργιά, Κ. (2007), *Το παιδί μπροστά στην βία των ηλεκτρονικών μέσων ψυχαγωγίας & ενημέρωσης: Ο ρόλος του γονέα*, στο συνέδριο «ΣΧΟΛΕΣ ΓΟΝΕΩΝ: Μαζί με τα παιδιά μας», Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων, ΙΔΕΚΕ, Καμένα Βούρλα, 11-12 Μαΐου 2007.
- Παπαθανασίου, Μ. & Ψάλτη, Α.(2005). "*Διερευνώντας τη Βία και τη Θυματοποίηση στο Σχολικό Πλαίσιο: Μια Πρώτη Προσπάθεια Προσδιορισμού & Ορισμού του Φαινομένου*". 10ο Πανελλήνιο Συνέδριο (με διεθνή συμμετοχή) Ψυχολογικής Έρευνας της ΕΛΨΕ. Γιάννενα: 1-4 Δεκεμβρίου 2005.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1993), *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Rigby, K. (2003). Consequences of bullying in schools. *Can J Psychiatry*, 48(9), 583-590.
- Rigby, K., Smith, P.K. & Pepler, D. (2004). Working to prevent school bullying: Key issues. In P.K. Smith, D. Pepler, & K. Rigby (Eds.) *Bullying in schools: How successful can interventions be?* Cambridge, UK: Cambridge University Press, (pp. 1-12).

- Rigby, K. (2008), *Children and bullying: How parents and educators can reduce bullying at school*. University of South Australia: Blackwell Publishing
- Σαχίνη-Καρδάση, Α.(2004), *Μεθοδολογία Έρευνας-Εφαρμογές στο Χώρο της Υγείας*. Αθήνα:Βήτα.
- Schafer, M. & Korn, S. & Smith, P.& Hunter, S. & Mora- Merchan, J. & Singer, M. & Meulen, K. (2004), Lonely in the crowd :Recollections of bullying. British: Journal of Developmental Psychology, (22), 384.
- Smith, P. & Talamelli, L. & Cowie, H. & Naylor, P. & Chanchan, P. (2004). Profiles of non-victims, escaped victims, continuing victims and new victims of school bullying. British: Journal of Educational Psychology, (74), 567.
- Τσιάντης, Ι. και συνεργάτες, (2006), *Διερεύνηση αναγκών και ευαισθητοποίηση για το φαινόμενο του Εκφοβισμού-Θυματοποίησης (Bullying) στα σχολεία: Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα DAPHNE-II. Ανακοίνωση στο 3ο Πανελλήνιο Συμπόσιο Παιδοψυχιατρικής .Πάτρα: 9-11 Νοεμβρίου 2006.*
- Φίλιας, Β. (1996), *Εισαγωγή στην μεθοδολογία και τις τεχνικές των Κοινωνικών Ερευνών*. Αθήνα:GUTENBERG
- Wadeley, A. (1998), *Δεοντολογία της ερευνας & πρακτικής στην ψυχολογία*, (επιμέλεια, Βελή, Θ.). Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.